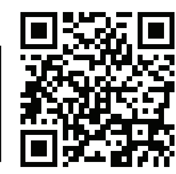
http://www.humanityspace.com
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф





2018 Том 7, No 3 Volume 7, No 3

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Том 7, No 3
Volume 7, No 3
2018

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Том 7, No 3
Volume 7, No 3

2018

Гуманитарное пространство. ***Международный альманах*** **ТОМ 7, No 3, 2018**

Humanity space. ***International almanac*** **VOLUME 7, No 3, 2018**

Главный редактор / Chief Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **humanityspace@gmail.com**
Научный редактор / Scientific Editor: **В.П. Подвойский / V.P. Podvoysky**
E-mail: **9036167488@mail.ru**
Литературный редактор / Literary Editor: **О.В. Стукалова / O.V. Stukalova**
E-mail: **chif599@gmail.com**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф

Издательство / Publishers:
Высшая Школа Консалтинга / Higher School Consulting
Россия, Москва, Товарищенский пер., 19
Tovarishchensky side street, 19, Moscow, Russia

Напечатано / Printed by:
ООО «АЕГ Груп» / A.E.G Group
123056, Москва, Грузинский Вал, 11
Gruzinsky Val, 11, Moscow 123056 Russia

Дата выпуска / Date of issue: **15.10.2018**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Поль Дмитрий Владимирович / Pol` Dmitriy Vladimirovich
доктор филологических наук, профессор / Dr. of Philological Sciences, Professor
Московский Педагогический Государственный Университет
Moscow State Pedagogical University
Полюдова Елена Николаевна / Polyudova Elena Nikolayevna
(США: Калифорния / USA: California)
кандидат педагогических наук / PhD of Pedagogical Sciences
Окружная библиотека Санта Клара
Santa Clara County Library
Сёке Каталин / Szoke Katalin (Венгрия / Hungary)
кандидат филологических наук, доцент / PhD of Philological Sciences, assistant professor
Института Славистики Сегедского университета
Institute of Slavic Studies of the University of Szeged
Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
доктор педагогических наук, доцент / Dr. of Pedagogical Sciences, assistant professor
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии» Российской Академии Образования»
Federal State Budget Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and Culture»
Темиров Таймураз Владимирович / Temirov Taymuraz Vladimirovich
доктор психологических наук, профессор / Dr.of Psychological Sciences, Professor
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region "Chekhov Technical College"
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
(Великобритания: Престон / United Kingdom: Preston)
доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, доцент / Doctor of Philosophy (in Franco-Russian Studies and in Mathematics), assistant professor
Университет Центрального Ланкашира
University of Central Lancashire
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, доктор культорологии, профессор / Dr. of Pedagogical Sciences, PhD of Culturological Sciences, Professor
Московский государственный институт имени А.Г. Шнитке
действующей член Международной академии наук педагогического образования
Moscow State Institute of Music named A.G. Schnittke
member of the International Academy of Science Teacher Education

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 356-374

Интервью с Табчачниной Ольгой Марковной, заведующей кафедрой русистики и директором Центра российских исследований им. Владимира Высоцкого на факультете языков и глобальных исследований в Университете Центрального Ланкашира (UCLan, Престон, Англия)

М.А. Лазарев

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
142322, Московская область, Чеховский район, с. Новый Быт, ул. Новая, д. 4
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region "Chekhov technical college"
Novaya str., 4, Novyy Byt village, Chekhov District, Moscow Region 142322 Russia
e-mail: cerambycidae@fromru.com, humanityspace@gmail.com

Ключевые слова: интервью, русскоязычный мир, филологические науки, литературоведение, ментальный мир, сознание, феноменология, культура, познание, наука, человек, Англия.
Key words: interview, Russian-speaking world, philological sciences, literary criticism, mental world, consciousness, phenomenology, culture, cognition, science, man, England.
Резюме: Сегодня в гостях у нашего журнала Доктор философских наук, кандидат филологических наук и кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой русистики факультета языков и глобальных иссследований университета Центрального Ланкашира в английском городе Престоне - Ольга Марковна Табачникова. Ольга - автор множества статей и книг по русской литературе и культуре, основатель и директор исследовательского Центра по изучению русского языка и культуры имени Владимира Высоцкого в университете Центрального Ланкашира, а также автор двух поэтических сборников.

Её многолетняя и многогранная деятельность по сближению культур сделала Россию более понятной для западной аудитории, продемонстрировав, что наша страна - это сложное, но влекущее к себе и вполне познаваемое для мирового сообщества культурное и общественно-политическое пространство. Сегодня, в условиях непростых политических отношений между Россией и Англией, это безусловное достижение, которое трудно переоценить.

Предоставляем вашему вниманию интервью с Ольгой Табачниковой, где мы попытались прояснить основные вопросы, связанные с русской культурой за рубежом.

Abstract: Today our guest is a double Doctor of Philosophy (in Franco-Russian Studies and in Mathematics), Associate Professor, Head of Russian Studies at the School of Language and Global Studies of the University of Central Lancashire in the English city of Preston, Olga Tabachnikova. Olga Tabachnikova is the author of numerous articles and books on Russian literature and culture, the founder and

director of the Research Centre for the Study of Russian Language and Culture named after Vladimir Vysotsky at the University of Central Lancashire, as well as the author of two collections of poetry.

Her continuous and multifaceted activity of bringing the two cultures closer together, has made Russia more comprehensible for the Western audience. It demonstrated that our country is a complex, but enticing cultural and sociopolitical space, fully knowable for the world community. Today, in the context of difficult political relations between Russia and Britain, this is a truly significant achievement which is hard to overestimate.

We present to you an interview with Olga Tabachnikova, in which we aimed to elucidate the main issues pertaining to the study of Russian culture abroad.

[**Lazarev M.A.** Interview with Dr Olga Markovna Tabachnikova, Head of Russian and The Director of The Vladimir Vysotsky Centre for Russian Studies at the School of Language and Global Studies at the University of Central Lancashire (UCLan, Preston, England)**]**

- *Для начала, расскажите, пожалуйста, немного о себе - как Вы попали в Англию, где учились, как сложилась Ваша профессиональная судьба?*

- Можно сказать, что в Англию я попала случайно, познакомившись с англичанами, которые приехали как меценаты в мой родной город Харьков в начале перестройки. Они потом многих, в том числе и меня, пригласили к себе в Лондон погостить. Я в тот момент как раз закончила мехмат харьковского университета, и мне, безусловно, было интересно увидеть дальнее зарубежье. Более того, мне тогда мечталось продолжить учебу в английском университете. Представление об Англии у меня и моих сверстников тогда было в основном сформировано разнообразными мифами и легендами. С одной стороны, советской школой - уроками английского про устройство Лондона (Биг Бен, Темза, Вестминстерское Аббатство, Парламент, Вестэнд, Истэнд, коммунистическая газета Монинг Стар - вот, собственно, и всё). С другой стороны, представление об Англии было сформировано художественной литературой и многократно увеличено нашим томящимся воображением. За всем прочитанным и услышанным вставали картины другой цивилизации, лондонские дэнди, старая добрая Англия, Шерлок Холмс и Доктор Ватсон, традиции, книги, книжные представления. Побывать в Англии было всё равно как

побывать на Луне. Поэтому и все знания об этой стране были исключительно абстрактными. И вдруг представился случай всё это увидеть воочию.

Первые впечатления были радужными, цветными, волнующими. Просто само чувство, что вот я в Англии, как-то радостно бодрило. Но скоро, очень скоро эти первые ощущения сменились разочарованием - всё было очень чужое, и найти родство мне не удавалось. Я привыкла к чисто российским спорам о мировой культуре, о смысле жизни, а тут вдруг на меня обрушился - как это ни банально звучит - мир потребления со всей его мелочностью и скукой. Очень правильно сказал об этом Бродский (цитирую по памяти, поэтому за дословность не ручаюсь) - что это движение в никуда, движение, которое никак тебя не развивает. И вот это я очень остро почувствовала, сразу. В России тогда были совсем другие проблемы, были «минуты роковые», а вот этого рыночного сознания не было, мы совсем к такому не привыкли. Это сейчас всё по-другому, многое сравнялось, но тогда было иначе. И их ломящиеся товарами магазины, их вежливые разговоры ни о чем меня оставляли совершенно равнодушной. Я, очевидно, привыкла жить другим. Скорее внутренней, а не внешней жизнью. И вот вся эта чужая жизнь при ближайшем рассмотрении стала наводить тоску, а формула, которая почти сразу возникла в мозгу была удивительна по отношению к Англии, и тем не менее именно так она сформулировалась: простота нравов.

- *Что именно имеется в виду?*

- Вы знаете, всё-таки мы тогда в нашем русскоязычном окультуренном мире - в том мире, где я жила, читала книги, сочиняла стихи - мы привыкли как-то поэтизировать жизнь, несмотря ни на что, несмотря на её внешнюю, материальную скудость, а может быть, отчасти и благодаря ей. Мы уходили вовнутрь. Такое поколение романтиков. Удаленных, изолированных советским режимом от конструктивной гражданской деятельности, но вместо этого повернутых к себе, повернутых внутрь себя, привыкших жить, что называется, в «монастыре собственного духа». Какие-то большие проблемы,

вселенские, философские нас занимали. А тут рынок. Какая-то мелкотравчатая вселенская пошлость, низкопробный юмор. Вокруг кустарщина, среда обитания мелких лавочников - тот самый средний класс, которого у нас тогда не было. И, знаете, всё-таки в жизни должно за всеми земными заботами открываться небо. Иначе зачем всё это? А тут было ощущение, что нету этого второго слоя, нету неба. И речь не о том, что люди одномерны - это, конечно, не так, тем более англичане - они всё-таки нация не текста, а подтекста, у них всё между строк (поэтому, кстати, они Чехова так любят), но они как будто живут другим, какой-то практической подоплекой мироздания, а не философской, ну так их с детства приучили. Как у Коржавина в стихах из Америки: «Здесь вместо мыслей пустяки, здесь тот, как этот. Здесь даже чувствовать стихи есть точный метод». Вот эта приземленность, это отсутствие полета меня и пришибло тогда. Я очень хорошо это помню. Помню свой изумленный ужас. Помню, что как только появилась возможность, я купила маленький дешевый плеер и стала слушать Высоцкого. Вот так ходила по улицам Лондона и слушала Высоцкого. Убегала в мир значительного, в мир окрыленный. Из бескрылого. Вот и выходит, увы, что выхода нет: воплощение коммунистической идеи оборачивается концлагерем, а рынок - вселенской пошлостью. Хотя, конечно, это неправильная позиция - приехать в чужой монастырь со своим уставом. И на нем настаивать. А с другой стороны, всё это давно изучено и описано - все эти стадии человека на чужбине - восторг, отторжение, потом привыкание. Но у меня не было восторга, а отторжение было. Потом, когда я стала всё-таки учиться, как и мечтала, то привыкание, безусловно, случилось, а вот приятия, во всяком случае полного приятия, так и не возникло.

- Но ведь сейчас у Вас всё же более теплое отношение к Англии? Иначе, можно ведь было и вернуться?

- Да, Вы знаете, вернуться много раз хотелось, но жизнь засасывает - особенно, когда появляется семья, дети, какая-то укорененность, и ты как бы начинаешь жить на две страны. У меня есть стихи про фонари - про их согбенную участь, рабскую

осанку, а кончаются они так: «‘Пойдём, дружок, в обратный путь - здесь слишком холодно и звёздно!’ Но тяжела земля. И поздно - уже спины не разогнуть». Хотя сейчас, наверное, я многое разглядела, что раньше для меня было скрыто от глаз. Например, их хрупкость. Ведь пост-религиозная Европа как бы потеряла свой культурный стержень. Вернее, он как бы завис в пустоте. И темпы другие, и ценности другие. Стремление к успеху в его ходульном понимании, стремление к комфорту - одним словом, гедонизм - это ведь и есть апофеоз пошлости, расчеловечивание человека. Знаете, Аверинцев критиковал Просвещение за то, что оно в своем безоглядном стремлении сделать человека счастливым, найти формулу счастья, стремилось в корне отделить его от страдания, а ведь это гибельный путь. Отделившись от страдания, человек перестает быть человеком. Конечно, по большому счету нам - то есть, человечеству - это не грозит - поскольку мы конечны, смертны и страдания не избежит никто. Но западная цивилизация всё-таки старается как-то наиболее комфортно устроиться здесь, на земле, по сути отворачиваясь, максимально отгораживаясь от страдания. И эта их практичность несомненно имеет свои положительные стороны. Русская же культурная традиция, во всяком случае, русская литература, кажется, поступает наоборот. Её как будто влечет к краю, она зависает над пропастью, она смотрит трагедии прямо в глаза. И эта позиция, при всей её практической уязвимости, всё-таки экзистенциально сильнее. А уход от пропасти порождает хрупкость, незащищенность. Мы, например, привыкли изливать друг другу душу. Англичане стесняются это делать. Это не принято и рассматривается не только как нечто неловкое (для этого есть психотерапевты!), но и практически бесполезное - зачем откровенничать, если нельзя практически помочь? И это, конечно, другое видение мира. Я бы сказала в чем-то даже трогательное. Не говоря уже о том, что это их (я говорю о повседневности сейчас) стремление к практическому обустройству мира, стремление охватить его умом скорее чем переживанием имеют, конечно, и свои положительные стороны.

- Неужели Вы считаете, что в России, в теперешней России как-то по-другому? Ведь у нас тоже уже давно рынок, причем в самом диком его обличьи.

- Да, я это понимаю и вижу, конечно. Но, знаете, есть вещи, как мне кажется, которые меняются очень медленно, невзирая ни на какие исторические катаклизмы. Вот в России был Советской властью практически уничтожен генофонд. Но ведь остаются светильники культуры всё равно. Ведь откуда-то прорывается эта культурная преемственность, как трава сквозь асфальт. А с другой стороны, да, вроде бы нелепо смешивать ежедневность и литературно-философскую традицию. И все же связь есть! И она как раз в ментальности, в отношении к жизни, в душе у каждой нации. Вот возьмите «Москву-Петушки» Венички Ерофеева, или Довлатова возьмите, или Шукшина, или Высоцкого - ведь это и есть наша суть. Смесь высокой литературы и такой узнаваемой, самой незатейливой, чтобы не сказать уродливой - нашей жизни. Вернее, это сущность народа, переплавленная в поэзию. Ну вот как пословицы и поговорки. Или как вершки и корешки. Корешки могут быть здоровыми, а вершки больными. Но это, если хотите, и есть метафора человеческой жизни - как искажается Божий замысел, прорастая в реальную жизнь. И при этом всё же несет в себе здоровое зерно, несет надежду.

Когда братья Гонкуры спросили Тургенева, в чем суть его народа и в чем отличия от Запада (в их случае от французов), то Тургенев ответил: «Вы - приверженцы закона и чести, а мы - приверженцы человечности». Эту человечность двадцатый век в России сильно потоптал, конечно, но всё равно корешки остаются, зерна оказываются нетленными. И если очень сильно огрублять, то Западный мир всё же, как я уже сказала, более привержен разуму, интеллектуальному познанию, а не переживанию. У нас, мне кажется, наоборот. Ведь классическую русскую литературу недаром называют самой совестливой. Тут, я думаю, очень правильную мысль высказал герой Фазиля Искандера: «русский человек силен этическим порывом и слаб в исполнении этических законов. Могучий этический порыв, может быть, - следствие ужаса при виде

этического беззакония. Результаты всего этого? Великая литература и ничтожная государственность». А другой его герой говорил о том, что закон, вообще законность - вещь, безусловно, ценнейшая, но опираясь всецело на закон, человек рискует оказаться в опасной ситуации атрофии совести - ибо слишком привык доверяться закону. А ведь в жизни всегда есть ситуации, когда нужно думать самому, полагаться лишь на свой нравственный выбор, на свою совесть - а как же на неё опираться, если она усохла? Это всё, с моей точки зрения, очень верные и глубокие замечания, отталкивающиеся прежде всего от нашей литературы, от нашей культурной традиции.

Сергей Аверинцев, в свою очередь, тоже - хотя и с оговорками - много писал на подобные темы. Он предупреждал о том, что национальные культурные константы - дело тонкое и сопротивляющееся обобщению и называнию. И тем не менее, он брал на себя смелость о них говорить. И говорил он о роли индивидуального подвига, подвижничества в русской традиции, в то время, как на Западе всё же преобладают институциональные структуры. И вот я своим студентам всегда рассказываю о митрополите Иларионе, о его тезисе, что закон - только тень правды, а не сама правда, ибо установлен государственной, а не божественной властью. А значит обладает лишь юридическим, а не нравственным содержанием. И о том, что, как бы наследуя этой формуле, русская культурная традиция ставит милосердие выше справедливости. И у Довлатова об этом есть в «Записных книжках» тоже, помните? Ровно об этом. Кстати, Аверинцев замечательно заканчивает эти свои рассуждения о культурных константах - это к вопросу о новой эре звериного капитализма в России, о смене культурной парадигмы - вот что он говорит (сейчас найду дословную цитату, поскольку она очень значима - это из книги «Связь времен» - в сети она есть в открытом доступе) - так вот: «Покойный Н. Д. Успенский поведал в своих воспоминаниях (см. «Богословские труды», сб. 4, М., 1968: 85-89), как знаменитый русский литургист Алексей Афанасьевич Дмитриевский, лишась в советское время всякого заработка и фактически умирая с голода, тратил последние силы и последние дни жизни на то, чтобы абсолютно бескорыстно

передавать свои знания юному тогда Успенскому, смешно и трогательно сердясь, если в занятиях случался хоть минутный перерыв - научить надо многому, а времени осталось так мало... Вот что такое у нас - научная школа. Вот что такое у нас - культурная преемственность, учительство и ученичество. Мало того, что учитель совершает свой подвиг, тратя на него усилия, которые мог бы отдать собственному выживанию. Ведь и ученик, еше мальчишка-мальчишкой, знает, что трудные часы, проводимые им с суровым учителем, не сулят ему для практической жизни ровно ничего, кроме угрозы репрессий. Знает - и идет заниматься; и русская культура, культура св. Стефана Пермского, продолжает в нем свою упрямую жизнь, сопротивляясь институциональному порядку, как травника, прорастающая сквозь асфальт.

Так было. Сейчас нам объясняют, что так больше не будет. Что черта почти что святости в русской культуре, подозрительная для суровых ревнителей веры и смешная для людей вовсе без всякой веры, навсегда отошла в прошлое. Навсегда. Что же, живы будем - посмотрим.

Но не забудем поклониться каждому из старших, кто вчера в одиночку, "один вьединенный и уединяася", сам по себе, силой своей личности защищал перед лицом страха и равнодушия традицию русских подвижников. Традицию св. Стефана». Вот эту длинную цитату я и в своей книге по русскому иррационализму привожу целиком, ибо она очень важна! В частности и для ответа на вопрос о настоящем и будущем.

- Спасибо, но мы как-то очень сильно отвлеклись, а хотелось бы услышать подробнее о Ваших публикациях, о том, как сложилась Ваша профессиональная судьба, об опыте преподавания в Англии....

- Да, мы, безусловно, отвлеклись, что лишний раз доказывает все ту же формулу о любви носителей русского языка к философствованию. «Никакой научной философской традиции и при этом тьма философствующих, притом страстно» - так примерно говорил Чеслав Милош в своем эссе о Льве Шестове.

Вот как раз с этого мыслителя - Шестова - и начался, можно сказать, мой путь в английскую славистику.

Сначала, правда, я закончила аспирантуру по математике в университете города Бата, на юго-западе Англии, недалеко от Бристоля. Туда я попала благодаря тому, что выиграла стипендию на аспиранcткую учебу. Правда, я-то хотела поучиться в Англии не более года, но стипендия была на три - стандартный срок учебы в аспирантуре. После этого меня - как человека всё же от природы литературного скорее, чем естественно-научного, - стало всё больше сносить в сторону гуманитарную, пока я окончательно не прибилась к этому берегу, защитив еще одну диссертацию, теперь уже по русской философии и литературе. Вернее, русско-французской. Тему я себе выбрала «Лев Шестов с литературной точки зрения». Философ-иррационалист, предтеча экзистенциализма, он при всём при этом, как мне кажется, представляет наибольший интерес именно под углом литературы, а не философии. Такой Дон Кихот, сражающийся с ветряными мельницами вселенской необходимости, и в этом его подвижничестве, и в его афористичном, язвительном, отточенном стиле, в его страстном допытывании у всех великих мыслителей ответов на последние вопросы - во всем этом много поэзии.

А поскольку шестовский архив большей частью находится в Париже, в Сорбонне, то там я провела много времени, попав туда на конкурсной основе, что было тоже не очень просто. Ну а потом круги расширялись - проекты становились более всеохватными - от одиночного философа-иррационалиста до большого проекта по русскому иррационализму. Это было уже в бристольском университете. А уже после этого я в конце концов оказалась в университете Центрального Ланкашира, на севере Англии, в городе Престоне. И вот там уже стояла задача выстроить русскую кафедру. Дело это было непростое, как непросто всякое начинание, тем более, что, в известном смысле, я плыву всё-таки против течения.

- В каком же именно смысле?

- В том смысле, что западная славистика смотрит на русскую

культуру во многом снаружи, а не изнутри. Мне же всегда хотелось донести вот этот внутренний взгляд - то есть то, как русская культура воспринимает самое себя. И, в частности, с этой целью мы открыли сейчас Центр изучения русского языка и культуры имени Владимира Высоцкого. И в задачи Центра входит как раз изучение вот этого внутреннего взгляда, изучение сущности русской культуры, которую Высоцкий воплотил с такой гениальной мощью. Вот, знаете, этот самый русский иррационализм тут очень зримо прослеживается - вот эта русская тоска необъяснимая, это страдание без видимой причины, когда внешне всё вроде бы и ничего, а вот тоска гложет - просто от несовершенства мира, «Эх ребята всё не так! Всё не так, ребята!..» - вот этот вот выдох, это самосожжение. Так же мучаются и герои Шукшина, все эти чудики, так и Веничкин лирический герой мучается, и довлатовский - слезу с улыбкою мешая, как апрель.

- А когда был создан ваш Центр?

- Центр совсем новый. Он открылся в юбилейную дату - 80-летие Владимира Семеновича - 25 января нынешнего 2018-го года. И мы уже успели провести несколько культурных мероприятий. Концерт классической русской музыки (альт и фортепиано), предваренный лекцией по истории русской музыки. К нам для этого приехали из Лондона замечательные музыканты: Елена Артамонова (ученица Юрия Башмета и Александра Ивашкина) и Кирилл Ибрахим (он голландец, но учился в Лондоне). Потом у нас гостил с курсом лекций по Чехову профессор русской литературы из Санкт-Петербургского университета Андрей Степанов, а теперь к нам приезжают монахини из Свято-Елисаветинского монастыря, что возле Минска, с мастерклассом по иконописи! Плюс мы проводим регулярный семинар по русской литературе и культуре, где выступают приглашенные докладчики из самых разных уголоков Британии, из разных британских (и не только!) университетов. У нас много планов - и по изучению наследия Владимира Высоцкого, по популяризации его песен в англоязычном мире, и большая работа по осуществлению

диалога культур, которая сейчас приобретает особую важность. В такие глухие времена именно культура дает надежду, связывает людей, преодолевает государственные и все прочие границы и преграды. Именно она объединяет во времена всеобщего разъединения.

- А как бы Вы обозначили основные принципы преподавания русистики, которых Вы придерживаетесь?Есть ли здесь какие-то отличия или всё это более или менее стандартизировано в Великобритании?

- Вы знаете, нет, тут нет стандартов в том *Как*, есть только стандарт в той планке, которая поставлена, в целях, которых нужно достичь, в уровне знаний, особенно в том, что касается владения языком. Но и в литературе у тебя как у преподавателя есть в общем-то немало степеней свободы. И мне представляется очень важным - в том, что касается русской классики, например, - донести прежде всего суть, донести смыслы, начать с этого, а уже потом перейти к остальному - литературным приемам, художественным средствам, интертекстуальности и всему прочему, как это принято. Вот, например, Искандер высказал такую мысль, что человек, прочитавший «Преступление и наказание» будет гораздо менее склонен убить другого человека, чем тот, кто этого произведения не читал. Об этом можно спорить, но так или иначе в этой мысли заключена суть романа, и я бы с этого начала изучение этого произведения. С главного. Так же точно, как я начинаю преподавание гоголевской «Шинели», говоря, что человек, прочитавший эту повесть будет гораздо менее склонен гнобить и унижать другого человека, особенно более слабого и беззащитного, чем тот, кто этого произведения не читал. Вот этот нравственный посыл, эта моральная установка, она, мне кажется, главная в русской классической литературе, да и в русской философской мысли, которую Василий Зеньковский определял как антропоцентричную (занятую в первую очередь думой о человеке, о его судьбе и путях), она центральна. Это не отменяет иных, более технических что ли, более строго филологических подходов к предмету, но этот мне

кажется всё-таки основным, во всяком случае при преподавании русской литературы иностранцам.

Понимаете, ведь роль литературы в России, как известно, всегда была чрезмерной, и соответственно роль писателя, поэта - это очень особая роль, опасная и ответственная. За слово, как мы все хорошо знаем, можно было поплатиться жизнью; и роль поэта как пророка, как властителя дум - она оплачена кровью, оплачена мученичеством. Знаете, отец Александр Шмеман, говоря о русской культуре, говорит и о её максимализме, уходящем корнями в историю. Он говорит о том, что Киевская Русь приняла христианство как бы на голом месте, не имея накопленного веками культурного наследия, какое имела христианская Византия, наследница богатейшей и глубочайшей греческой культуры. Вследствие этого Византия как бы облагородила, переплавила максимализм присущий христианству, не отринув при этом ценность культуры, ценность земной жизни. А вот на Руси вера и культура в большой мере совпали, и культура, всецело сосредоточившись в храме, оказалась не защищена от христианского максимализма, а напротив органически прониклась им, отринув всякую меру, всякую границу. Так говорит Шмеман, и он, безусловно, прав. Но понимаете, в этом, казалось бы отрицательном, печальном, пагубном явлении есть при этом и своя замечательная, уникальная сторона. А именно, вот это самое подвижничество, о котором писал Аверинцев. Потому что именно это стремление к пределу и ответственно за роль писателя и поэта как мученика, как почти святого. Как властителя дум, но где за эту власть над умами заплачено жизнью, как я уже говорила. Это ведь - как целостное явление, если хотите, как литературное явление - уникально, и привнесло нечто особенное в мировую культуру! Как бы раздвинуло её границы. Так что здесь есть много о чем говорить на уроках литературы и русской культурной истории. Есть коренные отличия, особенности, присущие именно русской культуре, которые мне всегда хочется донести до студентов, чтобы они почувствовали, осознали эти отличительные черты, чтобы дошли до сути.

- А что с языком? Есть ли какие-то отличительные черты и здесь или преподавание языка не предусматривает таких погружений?

- С языком тоже очень интересно. В каком-то смысле, может быть, даже еще интереснее. Потому что язык - это ведь зеркало культуры. В нем опосредованно отобразились все те же явления, только это не так очевидно, это надо отслеживать, откапывать, как бы открывать заново. Это очень захватывает. Вообще, взгляд на свой язык не изнутри, а снаружи всегда ведет к открытиям, к волнующим открытиям! И не только в морфологии, в словообразовании, в отслеживании родства между языками, но и в самой грамматике открываются подчас вполне культурологические вещи. Вот например, если вы скажете «я Вас люблю» по-русски или по-английски, вы не знаете, кто это говорит - мужчина или женщина. Равно как и кому это говорится - мужчине или женщине. Если же «Я Вас любил», то тут открывается пол говорящего, но не адресата. А вот на иврите вы сразу знаете, кто кого любит - все четыре варианта сразу видны. И тотчас же закрадывается мысль, что понятие рода очень важно в иврите, а значит наверняка и в культуре, этим языком отображенной. И действительно, одна из главных мужских молитв в иудаизме начинается словами «Спасибо Тебе, Господи, что я не женщина!» [***смеется***]. Ну и до сих пор в синагоге женщины и мужчины разделены. И вот если рассказать это студентам, то можно поставить аналогичную задачу - попытаться проследить, что же важно в русском языке, что основополагающе, и как это коррелирует с русской культурой, с ментальностью. Вот такие вещи, мне кажется, способны увлечь, способны заставить по-иному - более творчески, что ли - взглянуть на язык, на процесс изучения языка, и понять, что всё взаимосвязано, что язык, литература, культура - это части одного целого.

- А как Вам лично живется в отрыве от родного языка? И вообще, возможно ли счастье на чужбине (если позволите такой провокационный вопрос)?

- Я думаю, что для тонкочувствующего человека его родной язык крайне важен. Наша связь с языком - это таинственная, магическая, во многом божественная связь. И в отрыве от родной языковой среды человек, конечно, одинок, даже если его окружают соотечественники, как происходит в диаспорах, в странах эмиграции. Всё равно ведь, настоящая жизнь языка протекает на его родине, остальное - это всё-таки подделка. И поэтому не думаю, что человек может быть по-настоящему счастлив на чужбине. Это оксюморон. Он может быть успешен, благополучен, устроен, даже встроен идеально в новую среду. Но счастлив - нет, не верю. Хотя бы потому, что ты сам становишься другим, когда говоришь на другом языке, на неродном. Есть еще и то, что Томас Манн называл неврозом потери корней. Вернее так: «оторванность от корней, нервное напряжение безродности». Это очень верно. Хотя вот Бродский говорил о счастьи быть двуязычным. Возможно. Хотя мне лично кажется, это такая иллюзия для самоутешения. Моя дочь, например, когда ей было лет пять, сказала мне: «Когда я вырасту, то напишу книгу о том, как тяжело расти двуязычным человеком, а особенно двукультурным, тем более когда эти две культуры - русская и английская!». Вот так...

Конечно, есть вещи общечеловеческие, всем людям понятные, для всех людей общие, это бесспорно. Но если у человека есть стержень - а язык - это стержень, безусловно! - есть эта внутренняя неразрывная связь с родным языком, то счастливым ты в чужой среде не станешь. Потому что ты вырван из контекста, и зацепиться можешь только за то, что внутри тебя. Ты должен стать самодостаточным, ты должен покориться такому социальному одиночеству, что ли. Недаром говорят, что эмиграция - это школа смирения. Вот если стержня нет, тогда станешь и своим среди чужих, и счастливым, ибо тогда полая внутренность радостно заполнится другими (чужими) соками. Но ведь это означает отсутствие личности. Это не очень интересно обсуждать.

И знаете, я Вам больше скажу, - у меня даже возникла в свое время теория, не очень приятная теория, но... О том, почему многие русские чураются своих соотечественников, попадая за рубеж. Знаете почему? Потому что, как я уже сказала, говоря на чужом языке, ты как будто становишься другим человеком. Ты начинаешь иначе думать, иначе чувствовать, иначе выражать свои мысли. Потому что язык - повторюсь - это больше, чем язык, больше, чем способ передачи информации. Он тебя заставляет переформатироваться, что ли, перенастраивает тебя изнутри. Вынуждает видоизмениться, смутировать. То есть, по большому счету, заставляет предать свое естество, отойти от своих корней. И ты становишься - пусть временно, пусть полностью осознавая происходящее (или наоборот, не отдавая себе отчета) - становишься другим, становишься предателем, становишься конформистом. А ведь твои соотечественники, если они случатся рядом, прекрасно понимают, что происходит - потому что у них так же! А предательство себя - как любое предательство - уродливо и изнурительно, поэтому если уж предавать, то по крайней мере без свидетелей! А тут - невольные свидетели, вынужденные свидетели твоего падения. Конечно, ты будешь их подсознательно чураться! Такое вот у меня объяснение. Возможно, утрированное, возможно, притянутое за уши, и все-таки что-то в этом есть. Ты иноговорящий - уже не искренен, уже не совсем ты, уже приспособленец к другому миру, к чужому миру. И тот, кто это насквозь видит - тебе не приятен.

- Да, неуютная теория. В общем, чужой хлеб горек!

- Ну вот, может быть, отчасти поэтому я и выбрала себе этот род занятий - уход в родную культуру, в родную стихию прямо по долгу службы! И потом творчество - художественное или академическое - это ведь тоже панацея, всегда. Но когда я пишу свои нехудожественные работы, я тоже во многом исхожу из тех же представлений, о которых говорила выше. Есть такая мысль у Юрия Карабчиевского, что филология убедительна лишь в той степени, в какой сама является литературой. Вот для меня это тоже так.

И я об этом часто говорю в своих статьях. Ну, например, в статье «Ничейная земля: литературоведение в эпоху постмодернизма» (она находится в сети в открытом доступе, в канадском журнале Toronto Slavic Quarterly) я об этом тоже говорю - о том, что «отделив текст от автора, объект от субъекта, отвернувшись от вкусовой субъективности в сторону формальных признаков, а, главное, укрывшись с головой вуалью научности, литературовед оказывается стоящим над препарированной тушкой мертвой литературы, и мертвая чайка не взлетает. И хотя, бесспорно, знание о мертвой чайке является полезным и необходимым, но все-таки литература - это прежде всего чайка летящая... А поскольку литературу так или иначе занимает первостепенный вопрос о человеке, о его судьбе и путях, то и литературоведение таким образом оказывается опосредованно вовлеченным в круг вопросов, касающихся правды о человеке, и, хочешь-не хочешь, но в этом оно неукоснительно пересекается с литературной критикой, попадая в области религиозно-этические - в отличие от «точных» наук, которые, как справедливо отмечал ещё Гёте, ничего не привносят в нравственную сферу».
Есть еще книги по русскому иррационализму, которые я упоминала: *Russian Irrationalism from Pushkin to Brodsky: Seven Essays in Literature and Thought* (Bloomsbury Academic, 2015) («Русский иррационализм от Пушкина до Бродского»), и сборник под моей редакцией на ту же тему: *Facets of Russian Irrationalism between Art and Life: Mystery inside Enigma* (BRILL-Rodopi, 2016) («Грани русского иррационализма: между искусством и жизнью»). Кроме того есть сборник по Чехову, который я редактировала: *Anton Chekhov through the eyes of Russian thinkers: Vasilii Rozanov, Dmitrii Merezhkovsky and Lev Shestov* (Anthem Press) («Чехов глазами русских мыслителей»). Есть и другая книга - сборник, где я со-редактор: *Russian Jewish Diaspora and European Culture, 1917-1937* (co-edited with Peter Wagstaff and Jorg Schulte, BRILL). Это результат проекта, над которым я работала в университете в Бате - по русско-еврейской культурной преемственности в диаспоре (в Париже и Берлине после большевистской революции). А в результате работы в сорбоннском архиве и вообще пребывания в Париже, о котором

я говорила выше, была издана уникальная «Переписка Льва Шестова с Борисом Шлёцером», шестовским другом и переводчиком. Сестра Шлёцера, Татьяна, была второй женой Александра Скрябина, и в Париже мне посчастливилось встретиться с внучкой Скрябина, а кроме того и с потомками Шестова. Там же я познакомилась с Никитой Алексеевичем Струве - вот пример еще одного подвижника, кстати! Наше знакомство началось с того, что он напечатал мою статью о Шестове и Бродском в своем журнале «Вестник русского христианского движения». О Шестове я с тех пор издала много статей. И о нём, и о классической русской литературе, и о современной, и об их связи.

Вообще, вопросы культурной преемственности меня очень волнуют, кажутся мне важными. Когда я работала в бристольском университете, то организовала, в 2010-ом году, большую международную конференцию «Русский иррационализм в глобальном контексте: истоки и влияния», а в Престоне, в 2016-ом, - конференцию, которая напрямую была посвящена теме русской культурной преемственности: «Культура разрывов? Русская культурная преемственность в исторической перспективе». И эту работу, эту тему, мне кажется нужно продолжать. Что и будет, я надеюсь, делать наш Центр Высоцкого.

- Но Вы ведь еще и стихи пишете? Как Вам это удается, в отрыве от родных пенатов? Не иссякает вдохновение?

- Стихи я пишу с детства, но в зрелости скорее как-то эпизодически, когда наступают определенные периоды в жизни, какого-то прилива что ли, когда поэзия возвращается к тебе. А потом откатывает, оставляет на пустом песке, на оголенном берегу... У меня вышли две книги стихов - одна в издательстве *Фолио* в 2002-м году, она называется по первой строке первого в ней стихотворения «Жечь бумагу можно силой тоски», а вторая десять лет спустя, в 2012-м, в питерском издательстве Александра Житинского *Геликон-Плюс*, и называется она «Обстоятельства времени».

- А какое из Ваших стихотворений Вам особенно дорого?

- Не уверена. Ну вот, например, «Венеция» (это из второй книги). Часто свои старые стихи разлюбливаешь, но это, написанное 10 лет назад, мне до сих пор нравится [**смеется**]. Мне кажется этим стихотворением было бы правильно и закончить наше интервью. Заканчивать ведь надо на высокой ноте, правда?

- Конечно! Спасибо Вам большое за эту беседу!

- Спасибо, что пригласили! Итак, «Венеция»:

Как ты думаешь, пройдём ли мы этим спящим,
влажным городом, содрогаясь от рани?
Сердце бьётся... Как прошлое в настоящем,
Я согрею руку в твоём кармане.

Тут должно быть так горько, так вольно плакать,
Прибавлять свои слёзы к его каналам.
В нём должно отовсюду то петь, то капать.
И концы приближаться должны к началам.

Я вот только не знаю, которым взором
Фонари в нём стекают с воды на сушу.
Но он точно не станет немым укором
О загубленной жизни терзать нам душу.

Он вообще, мне кажется, любит синий
Цвет, и солнце, и площади с голубями;
Недосказанность. И как Пьеро Мальвине,
Он помашет нам длинными рукавами.

И сквозь низкую форточку будет пенье
К нам струить какой-то погонщик лодок.
И с ресниц твоих будут струиться тени.
И наверное ласточки будут в сводах.

И мы выпадем круглой такой монеткой
Из пространства и времени в эту млечность,

В эту сырость, в фонтанное дно с виньеткой...
Нас не хватятся долго, быть может вечность...

Так чего же ты плачешь, поднявши ворот,
Отвернувшись, закрывши лицо руками?
Или ты не веришь, что ждёт нас город,
Растекающийся слезою, одетый в камень?…

Получена / Received: 10.07.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 375-384

Формирование педагогической культуры семьи и её значение в формировании личности ребёнка

Т.Е. Быковская[1], О.А. Бадер[2]

[1,2]Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
[1]e-mail: tamara08-57@yandex.ru

Ключевые слова: педагогическая культура, компоненты педагогической культуры родителей, критерии и показатели сформированности педагогической культуры родителей, инновации в образовании.
Key words: pedagogical culture, components of the pedagogical culture of parents, criteria and indicators of pedagogical culture of parents, innovations in education.
Резюме: В данной статье рассматривается понятие «педагогическая культура семьи», раскрывается роль педагога в ее формировании у родителей ребенка, приводятся критерии и показатели формирования педагогической культуры родителей.
Abstract: In this article, the concept of «the pedagogical culture of the family» is considered, the role of the teacher in its formation in the child's parents is disclosed, the criteria and indicators of the formation of the pedagogical culture of parents are given.
[**Bykovskaya T.E.[1], Bader O.A.[2]** Formation of the pedagogical culture of the family and its importance in the formation of the child's personality]

Родительство очень важная часть самореализации взрослого человека. Родители видят в детях свое продолжение. Им больно видеть, если их ребенок страдает от какого-то недуга, не такой, как все. Если человек не знает, что делать, а ему указывают на ошибки и промахи, то научиться он вряд ли сумеет, а вот усилить социальное сиротство своих детей и внуков - сможет. Родителей тоже нужно формировать, но с учетом их возрастного и жизненного опыта. Помощь нужна родителям именно в выполнении ими родительских функций, ибо последние имеют специфику (необходимо знание медицинских, педагогических, психологических, юридических, экономических основ помощи своей семье и своему ребенку).

Условия семейного воспитания в значительной степени предопределяют развитие и жизненный путь ребенка. Эффективность подготовки ребенка к жизни зависит от

осознания родителями смысла воспитательно-образовательной деятельности.

Рассматривая особенности педагогической деятельности, Г.М. Коджаспирова отмечает, что она (педагогическая деятельность) выступает как *мета-деятельность*, т.е. деятельность, направленная на организацию и управление другой деятельностью (Евдокимова, Додокина, Кудрявцева, 2008: 6). Таким образом, в определенном смысле деятельность родителей, направленная на воспитание и образование собственных детей, является управленческой. Эффективно управлять процессами формирования личности возможно только обладая определенной педагогической культурой.

Педагогическая культура - это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье.

В трудах таких видных отечественных и зарубежных педагогов как Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, Д. Локк, А.Н .Острогорский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, В.А. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др., ставятся вопросы о культуре семейных отношений; о главенствующей роли родителей в формировании личности ребенка; о влиянии семейного уклада на развитие и формирование личности ребенка; о роли просвещения и самообразования родителей в области семейного воспитания.

Педагогическая культура семьи складывалась на протяжении долгой истории человечества и служит основой воспитательной деятельности родителей. От уровня их педагогической культуры зависит успешность и результативность семейного воспитания.

Исследователь в области семейной педагогики Т.А. Куликова выделяет следующие компоненты педагогической культуры родителей: понимание и осознание ответственности за воспитание детей; знания о развитии, воспитании, обучении детей; практические умения организации жизни и деятельности детей в семье, осуществления воспитательной деятельности; продуктивная связь с другими воспитательными институтами (дошкольное учреждение,

школа, учреждение дополнительного образования) (Куликова, 1999: 170).

По мнению И.В. Гребенникова, педагогическая культура родителей - это «совокупность подготовленности и определенных свойств и качеств матерей и отцов, отражающих степень их зрелости как воспитателей и проявляющихся в процессе деятельности по семейному и общественному воспитанию» (Демидов, Третьяков, 2016: 33). Ученый рассматривает педагогическую культуру во взаимосвязи с проблемами семейного воспитания как специфическую особенность родителей, реализуемую ими в воспитательной деятельности, прослеживает зависимость между уровнем педагогической культуры и результативностью воспитательного процесса.

На наш взгляд, педагогическая культура - это осознание родителями смысла воспитательно-образовательной деятельности, ее целей, адекватного оценивания ее хода, конечного и промежуточного результатов, своевременности конкретных действий (Быковская, 2011: 128). Современное педагогическое мировоззрение родителей включает в себя интегрированные научные представления о сущностных особенностях человека, природе ребенка, его развитии и воспитании; ориентировано на гуманистические ценности; реализуется в самостоятельной, творческой, личностно-ориентированной деятельности.

В работах зарубежных специалистов Д. Добсона, Р. и Дж. Байярд, Э. Ле Шан, Н. Пезишкиана, В. Сатир, Б. Спока, М. Раттера, Э. Фрома, Ю. Хамяляйнен и других определяются следующие воспитательные функции родителей: влияние на развитие ребенка внутренней атмосферы, образа жизни семьи; зависимость методов воспитания от целей и устремлений родителей; формы передачи знаний родителями детям; позитивная семейная терапия.

При анализе процесса воспитания ребенка в семье исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью изучения причин и факторов, позитивно или негативно влияющих на реализацию воспитательной функции. Учитывая тот факт, что в семье воспитываются и взрослые, и дети,

необходимо признать наиболее важным ее влияние именно на подрастающее поколение и выделить следующие аспекты воспитательной функции семьи:

- познавательные, связанные с передачей ребенку родителями и ближайшими членами семьи знаний об окружающем мире;
- опекунские, обеспечивающие всем членам семьи опеку и оказание услуг в различных жизненных ситуациях;
- социализации детей и подростков, имеющей целью передачу членам семьи основных норм и принципов поведения, принятых в данном обществе, а также обычаев и традиций, сформировавшихся в процессе исторического развития народа;
- подготовки к творческой жизни и будущей профессии;
- стимулирования развития интересов, увлечений и способностей детей;
- организации для ребенка воспитательных ситуаций в семье и вне ее;
- удовлетворения эмоциональных потребностей ребенка в безопасности, любви и признании.

Не всякая семья имеет положительный опыт воспитания ребенка. На первый взгляд эта проблема решается легко, достаточно просто объяснить родителям, как воспитывать «трудного» ребенка. Но, к сожалению, истоки неправильного воспитания лежат гораздо глубже - в родительских мотивах:

- желание иметь в своем распоряжении объект для манипулирования;
- бессознательная потребность перенести на ребенка унижение, которому подверглись когда-то сами;
- страх и неприятие каких-то проявлений в собственных детях, поэтому это слишком напоминает самого родителя, причем не с лучшей стороны; потребность найти выход для подавленных чувств и т. д.

Взаимодействуя с семьей, педагог обязан понимать, что зачастую именно семья является источником нервно-психического напряжения, психотравмирующих переживаний ребенка и его родителей. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис

отмечают, что семья участвует в формировании непосильного нервно-психического напряжения личности несколькими способами:

1. Создавая для индивида ситуации постоянного психологического давления, трудного или даже безвыходного положения (алкоголизм, наркомания одного из родителей, муж держит жену и детей в постоянном страхе, избивает их и пр.).

2. Создавая препятствия для проявления членами семьи определенных, чрезвычайно важных для них чувств, для удовлетворения существенных потребностей: чувства, несовместимые с представлениями члена семьи о его роли (вмешательство свекрови во взаимоотношения невестки с мужем и детьми и пр.); чувства фрустрации, раздражения, агрессии; чувства и потребности, удовлетворение которых индивид связывает именно с семьей (во взаимопонимании, сочувствии и пр.).

3. Создавая или поддерживая внутренний конфликт у индивида. Семья может участвовать в создании внутреннего конфликта индивида прежде всего тем, что ставит его перед противоречивыми требованиями и возлагает на него ответственность за их выполнение (жена обвиняющая мужа в нежелании помочь ребенку в учебе и одновременно остро критикующая любую его попытку помочь и пр.

Результаты социологических опросов, которые свидетельствуют, что около 55% родителей совершенно не знают основ семейной педагогики, 35 % - знакомы с некоторыми методами и принципами воспитания, и только 10 % родителей имеют ясное представление о своих обязанностях, умеют использовать различные педагогические методы воспитательного воздействия на детей.

Увеличение количества детей с трудностями в обучении и поведении, нарушениями в личностно-эмоциональной сфере, дезадаптацией в образовательном пространстве, другими негативными особенностями развития определяет необходимость поиска способов предупреждения и помощи в преодолении данных трудностей в рамках семейного взаимодействия.

Конечно, педагог не должен корректировать семейные

отношения, это вне пределов его компетенции. Нельзя допускать, чтобы педагог беспардонно вмешивался в семью, раскрывая ее тайны, становясь наблюдателем ее интимного мира, появляясь в качестве судьи и оценщика тонкого сложнейшего социально-психологического феномена. Однако в его компетенции помочь родителям и ребенку частично снять нервно-психическое напряжение:

- не способствовать возникновению у них чувства ущербности и неполноценности, уметь войти в положение родителей, не обвинять за плохое поведение, требовать улучшения (тогда как родитель в своей беспомощности даже не знает, как это положение исправить); избегать чрезмерных негативных характеристик ребенка и его поведения, потому что родители часто воспринимают это как критику в свой адрес, основной акцент перенести на положительную оценочную деятельность;
- избегать сравнения с другими детьми и другими семьями;
- открывать путь ребенку и его родителям к их собственному «Я», усиливая личностное начало посредством оказания помощи в осознании уникальности и неповторимости каждого путем совместного поиска и открытия нереализованных еще личностных возможностей и ценностей;
- актуализировать, стимулировать стремление для наилучшего изучения друг друга с различных позиций, под разным углом зрения: эмоционально-чувственного, общественно-гражданского, интеллектуального, нравственного, трудового и т.д.

Педагог тактично предъявляет необходимые требования к родителям с целью улучшения воспитания детей и совершенствования их педагогических взглядов, но без перекладывания на них своих обязанностей. Родители могут в чем-то ошибаться, иногда пренебрегать воспитанием детей, следовать устаревшим воззрениям, а педагог из соображения сотрудничества и создания благоприятных условий для воспитательно-образовательного процесса должен развивать педагогическую культуру родителей, объяснять им зло

педагогической безграмотности по отношению к их ребенку (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008).

На формирование педагогической культуры родителей влияют следующие условия:

- подготовленность родителей к воспитанию детей (педагогические знания;
- умение применять их на практике;
- умение педагогически целесообразно организовывать жизнь детей и свою собственную;
- умение педагогически грамотно анализировать поступки детей);
- отношение к воспитанию детей (систематичность и активность деятельности по воспитанию детей;
- проявление интереса к воспитанию и знания о нем;
- связь с педагогами, инициатива в оказании помощи учителю, классному руководителю и школе).
- Современная семья не в состоянии сама справиться со многими проблемами в воспитании и образовании ребенка и нуждается в помощи. Назначение работы педагога, психолога, социального работника с родителями в том, чтобы содействовать единому воспитательному полю, единой социальной среде, в которой бы наивысшие ценности являлись основой жизни желаемой, достойной для человека. Для того чтобы успешно формировать педагогическую культуру родителей, необходимо четко выделить ее критерии и показатели (Быковская, 2011: 60).

Таблица 1

Показатели педагогической культуры родителей

Критерии педагогической культуры	Уровни педагогической культуры	Показатели педагогической культуры
Осознание родителями целей и задач воспитания	Высокий уровень	Родители осознают главную цель воспитания, правильно выбирают направление и выстраивают содержание своей воспитательной работы.
	Средний уровень	Родители имеют поверхностные представления о целях и направлениях воспитательной работы.
	Низкий уровень	Родители не имеют представления о целях и задачах воспитания, направлениях воспитательной работы.
Использование методов семейного воспитания	Высокий уровень	В семье используются разнообразные методы воспитания, преимущественно позитивные.
	Средний уровень	В семье используются разнообразные методы воспитания, но без разумного их сочетания.
	Низкий уровень	Выбор методов воспитания ограничен. Предпочтение отдается авторитарным методам воздействия (приказ, указание, требование, наказание).

Способность родителей к сотрудничеству с детьми	Высокий уровень	Предъявляемые требования носят разумный и систематический характер.
	Средний уровень	Требования к ребенку носят разумный, но не систематический характер.
	Низкий уровень	Содержательный аспект предъявляемых требований ограничен семейно - бытовыми отношениями.
Взаимодействие родителей с педагогическим коллективом образовательного учреждения	Высокий уровень	Родители поддерживают тесную связь с учебным заведением, советуются с педагогами по вопросам воспитания, охотно выполняют их рекомендации.
	Средний уровень	Родители периодически поддерживают связь с учебным заведением, однако редко советуются с педагогами по вопросам воспитания и не всегда выполняют их рекомендации.
	Низкий уровень	Родители контактируют с педагогами только по прямой инициативе последних, игнорируют советы и рекомендации педагогов по вопросам воспитания детей.

Повышая свою педагогическую культуру, родители яснее осознают процесс развития ребенка, становления его личности, а, следовательно, могут оказать существенную помощь своим детям в их дальнейшей адаптации к социальной среде. Отсюда следует, что эффективность воспитательного процесса в семье напрямую зависит от уровня их педагогической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Быковская Т.Е. 2011. Образование и рефлексивная культура современных родителей как условие повышения воспитательного потенциала семьи. - Учёные записки РГСУ. № 8: 182-187.

Демидов А.А., Третьяков А.Л. 2016. Петербургская модель этико-правового образования детей и молодежи: некоторые подходы к процессу формирования правовой культуры личности. - Управленческое консультирование. № 5: 164-172.

Гребенников И.В. 1990. Педагогическая культура. С. 33. - Семейное воспитание: краткий словарь. М.: Политиздат. 319 с.

Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. 2008. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей. М.: Мозаика-Синтез. 144 с.

Куликова Т.А. 1999. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия. 170 с.

Москвина А.С. 2011. Развивающие возможности искусства в адаптации детей к обучению в начальной школе. - Наука и школа. № 6: 94-96.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. 2008. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер. 672 с.

Получена / Received: 17.09.2018
Принята / Accepted: 01.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 385-394

Синтез искусств в духовно-творческом развитии учащихся-музыкантов в учреждениях дополнительного образования детей

О.А. Блок[1], К.А. Лудборжа[2]

[1]Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д.7
Moscow State Institute of Culture
Bibliotechnaya str. 7 , Khimki, Moscow Region 141406 Russia
e-mail: o.blokh2011@yandex.ru

[2]Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 17
St. Petersburg State Academic Institute of Painting, Sculpture and Architecture named I.E. Repin at the Russian Academy of Arts
Universitetskaya seafront, 17, Saint Petersburg 199034 Russia
e-mail: karina.l.2036@gmail.com

Ключевые слова: синтез искусств, музыка, живопись, духовно-творческое развитие, дети (учащиеся-музыканты).
Key words: synthesis of arts, music, painting, spiritual and creative development, children (students-musicians).
Резюме: В статье раскрывается педагогический потенциал синтеза искусств (музыка, живопись), направленный на духовно-творческое развитие учащихся-музыкантов в учреждениях дополнительного образования детей. Определяется мотивационно-стимулирующая среда, позволяющая активизировать как объект духовно-творческого развития, так и сам художественно-педагогический процесс. Выявляется способность синтеза музыки и живописи помогать детям слушать и слышать, смотреть и видеть, мыслить и осознавать, активизировать художественное сознание и выводить его на практико-предметный деятельно-творческий уровень.

Предлагается технологический базис синтеза искусств (музыка, живопись), разработанный в научной лаборатории Московского государственного института культуры «Развитие творческого потенциала музыканта», который направлен на актуализацию, визуализацию музыкального образа, расширение ассоциативного ряда, освоение комплексного репертуара (классика, обработки народно-тематического материала, современная музыка).

Abstract: The article reveals the pedagogical potential of synthesis of arts (music, painting), aimed at the spiritual and creative development of students-musicians in institutions of additional education of children. Is determined by motivational and stimulating environment to intensify as the object of spiritual and creative

development as well as the artistic-pedagogical process. The ability of synthesis of music and painting to help children to listen and hear, look and see, to think and realize, to activate artistic consciousness and to bring it to the practical-subject activity-creative level is revealed.

The technological basis of synthesis of arts (music, painting) developed in the scientific laboratory of the Moscow state Institute of culture "development of creative potential of the musician" which is directed on updating, visualization of a musical image, expansion of an associative row, development of complex repertoire (classics, processing of a national thematic material, modern music) is offered.

[**Blok O.A.**[1], **Ludborzha K.A.**[2] Synthesis of arts in the spiritual and creative development of music students in institutions of additional education for children]

Музыка как всепроникающая сила сегодня продолжает активно взаимодействовать с различными видами искусства. В этом ракурсе осмысления интерес представляет синтез музыкального искусства и живописи. Живопись со своей наглядно-образной доминантой в «содружестве» с музыкой получает питательную среду эмоционально-чувственного содержания, новое рождение в звуковой палитре художественных образов. Сама музыка становится «зримой», «осязаемой», обретает свежесть красок, видимые «перспективы», уходящие за горизонт. Взаимодействие цвета и звука позволяет создавать уникальную педагогическую среду с широким спектром, в котором «обнажаются: гносеологическая, коммуникативная, аксиологическая, креативная, катарсис, релаксационно-гедонистическая, терапевтическая, воспитательная и социально-культурная функции. Педагогический потенциал синтеза музыки и живописи видели: М.П. Мусоргский и Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин и Д.Б. Кабалевский, а также В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров, Л.А. Безбородова, В.В. Ванслов, В.С. Кузин, В.И. Петрушин, Б.П. Юсов и др.

Автор С.Л. Рубинштейн в свое время подчеркивал: «Лишь благодаря развитию техники в восприятие человека включается недоступная восприятию обезьяны «наивная физика»; в процессе художественной деятельности формировалось человеческое восприятие красоты форм - изобразительных и музыкальных». Восприятие человека не только *видит,* но и *смотрит*, не только *слышит*, но и *слушает*, а иногда он не только *смотрит*, но и *рассматривает* или

всматривается, не только *слушает*, но и *прислушивается*; он часто активно выбирает установку, которая обеспечивает адекватное восприятие предмета; воспринимая, он, таким образом, производит определенную деятельность, направленную на то, чтобы привести образ восприятия в соответствие с предметом, необходимое, в конечном счете, в силу того, что предмет является объектом не только осознания, но и практического действия, контролирующего это осознание. Восприятие является и чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств» (Рубинштейн, 2017: 226).

Педагогическая способность синтеза музыки и живописи помогать детям слушать и слышать, смотреть и видеть, мыслить и осознавать, активизировать художественное сознание и выводить его на практико-предметный деятельно-творческий уровень ставит его в ряды современного технологического авангарда. Действительно, наглядно-образный контекст живописи, сочетающейся с музыкой, позволяет сделать последнюю более понятной и доступной, видимой и «осязаемой», превратить ее в увлекательное путешествие, открывающее для детей новые знания, создающее положительные впечатления, формирующее гармонию чувств, мыслей и действий.

Высоко-ценностные ориентиры, которые часто непонятны и недоступны для детей (учащихся-музыкантов) сегодня периодически подменяются ложью и обманом, насилием и произволом, вседозволенностью и безразличием, ленью и потребленчиством. Педагогические технологии синтеза искусств (музыка + живопись) могут представлять «спасительный духовный остров» красоты, гармонии, правды, любви и творчества.

Духовность во многом есть олицетворение общечеловеческих ценностей, возведенных к свету возвышенного, совершенного высокохудожественного. Общечеловеческие ценности представляют первооснову высших достижений отечественной художественной культуры, в том числе музыкального искусства. Добро, правда, гармония, красота, любовь свобода, творчество, стремление к

совершенству - маяки духовно-творческого развития детей.

Издревле на Руси прославляли честь и достоинство, силушку богатырскую, правду-матушку да подвиги ратные, а еще удаль молодецкую, помыслы светлые, теплоту души открытой, бескорыстное служение отечеству на благо народа. Из уст легендарного певца-сказителя Бояна сквозь глубь времен до нас доходят откровения о силе духа русского, победе добра над злом, торжестве справедливости, о волюшке вольной, разрывающей оковы бесовские, о мудрости народной, любви к родному краю, людям простым, верности Руси светлой и святой.

В этом контексте следует заметить, что как музыка, так и героический эпос - явление многонациональное и находит отражение не только в теме, например, величия богатырей русских, но и в «Калевала» (Карелия, Финляндия), «Олонхо» (Саха - Якутия), «Лачплесис» (Латвия) и др. Синтез музыки и живописи, отражая различные аспекты духовной культуры, героического эпоса в том числе, несет в себе величие и красоту окружающей действительности, так необходимых для художественно-творческого развития детей (учащихся-музыкантов).

Мыслители государства Российского, деятели музыкального искусства (Никон и Аввакум Петров, Вл. Соловьев и Ф. Достоевский, Н. Бердяев и Л. Толстой, священник отец Сергий /С. Булгаков/ и Б. Вышеславцев, Н. Лосский и Д. Мережковский, И. Ильин, П. Сорокин, В. Розанов, П. Флоренский, Л. Шестов, а также М.И. Глинка, М.П. Мусоргский, М.А. Балакирев, Н.А. Римский Корсаков, П.И. Чайковский и мн. др.) целиком и полностью подтверждают выше изложенное положение. Так, в частности, Л.Н. Толстой обращает внимание на то, что ребенок есть отражение невинности, безгрешности, добра, гармонии, красоты, любви. Он указывает: «Высокое искусство - одна из форм бессмертия человеческой души. Искусство - форма существования человеческого бессмертия, а без идеи бессмертия человеческая жизнь лишается всякого смысла (Антология мудрости, 2005: 685).

Музыка как свет откровения возвышает дух человеческий, спасает его от скатывания в низменную пропасть.

М.П. Мусоргский говорил, что истинная музыка должна быть искренней и правдивой; в глубоком художественном образе звучит гармония правды» (Мусоргский, 1987: 94). Ф.И. Шаляпин, характеризуя музыку М.П. Мусоргского указывал: «Его стихией была сценическая правда. В его произведениях не только слово и звук сливаются, но это целое сливается с картиной действительности» (Мусоргский, 1987: 192). Он восклицал: «Одно bel canto большей частью наводит на меня скуку. Единственно правильный путь к красоте я, поэтому признал для себя - правду. Nel vero e il bello /только правдивое - прекрасно/» (Антология мудрости, 2005: 112). Итак, общечеловеческие ценности представляют сущностную составляющую в духовном развитии детей (учащихся-музыкантов), их творческом совершенствовании.

Чувствовать - мыслить - действовать - мыслить - чувствовать - педагогическая формула, во многом определяющая динамику, продуктивность и целостность музыкального обучения, воспитания детей в учреждениях дополнительного образования. На базе синтеза искусств, наполняя эту формулу общечеловеческими ценностями, можем получить, например следующие формулы: любовь есть действие - действие есть знание - знание есть истина - истина есть любовь; или любовь есть творчество - творчество есть искренность - искренность есть душа - душа есть Бог - Бог есть любовь.

Что же сегодня мешает погрузить детей в мир высокого искусства, глубоко-содержательных образов? Почему «цветы жизни» не «орошаются» педагогической мыслью, способной привести учащихся в страну музыкальных открытий? Увлекательные путешествия в мир знаний, новых чувственных ощущений так зачастую и остаются несбыточной мечтой! Что стоит на пути одухотворенного творческого откровения детей (учащихся-музыкантов)?

К сожалению, в настоящее время детское жизненное пространство отравляют не только отходы производства, природные катаклизмы, шум городов, преступность, пьянство, наркомания, терроризм, войны и т.д. Детское сознание остается

беззащитным и по отношению к бездуховным проявлениям порнографии, насилия, жестокости, лжи, потребленчества, ко всему поверхностному, низкохудожественному, растлевающему внутренний мир.

Педагоги-музыканты - своеобразные скульпторы сознания, архитекторы внутреннего мира ребенка, врачеватели душ человеческих несут большую ответственность перед обществом.

Наполнение содержанием изложенной выше педагогической формулы во многом дает ответ на поставленные вопросы.

Сегодня важно сделать классическую музыку понятной для детского сознания. Существенную помощь в этом могут оказать замечательные живописные полотна, мир наглядно-образного содержания, коррелирующийся с наглядно-образным мышление детей (учащихся-музыкантов). Тогда классическое музыкальное наследие действительно сможет стать доступным для подлинного освоения (изучения, исполнения). При определенных педагогических условиях мир разнообразной классической музыки должен стать любимым, увлекательным, интересным. Процесс освоения классического искусства необходимо сделать осознанным и целостным.

Сказанное выше можно отнести и к лучшим образцам народной музыки, современным направлениям музыкального творчества.

В своей книге «Сто тайн детского развития» Ю.П. Азаров указывает на то, что «если взрослые сумеют предложить детям интересное и понятное для них содержание, они начинают с радостью осваивать предложенное. Этот процесс освоения определенной заданной культуры и будет выполнять функцию воспитания. Здесь жестко просматриваются такие закономерности: если содержание наполнено любовью, то и ребенок будет развивать идею любви; если содержание наполнено жестокостью, то и ребенок пойдет по этому жестокому пути» (Азаров, 1996: 171-172). Это высказывание не только обнажает педагогическую значимость категорий «понятное», «интересное», но и высвечивает их духовно-воспитательную направленность, базирующуюся на

общечеловеческих ценностях (в данном случае эти ценности олицетворяет любовь).

В рамках научной лаборатории «Развитие духовно-творческого потенциала музыканта» Московского государственного института культуры проходило наполнение и апробация педагогической формулы «от понятного, доступного, интересного к духовно-творческому». В контексте такой работы на наш взгляд интересными представляются высказывания ребят о любви в итоговой части эксперимента. Приведем некоторые из них:

Любовь - это моя мама.

Любовь - это гармоничное созвучие внутри нас.

Любовь - это нахождение себя в душевноблизком.

Любовь - это поэзия жизни.

Любовь - это тепло родной души.

Чувства и мысли детей следует коррелировать со знанием, аккумулирующим эпоху создания музыкального сочинения, со знанием, которое несет информацию о композиторских школах, исполнителях, используемых выразительных средствах и т. д.

Многие педагоги считают, что прослушивание классических произведений и есть путь к духовному возвышению ребенка. К сожалению, это - большое заблуждение. Просто прослушивание классики, ее механическое, бездумное исполнение автоматически ничего не дает. Более того, подобный формальный подход может стать отправной точкой к формированию отвращения, даже неприязни к классическому музыкальному наследию. На практике таких случаев не мало.

Нельзя забывать о том, что в данных педагогических условиях мир классической музыки в ее пространственно-временном формате является невидимым, неуловимым, неподдающимся осмыслению, чувственному восприятию детей. Поэтому этот мир часто предстает для них непонятным и, как следствие, недоступным, неинтересным, чем-то отталкивающим. Педагоги забывают, что музыка - абстрактный, пространственно-временной вид искусства. Его образы - незримые, неосязаемые, не имеют вкуса и запаха, лишены предметной конкретики в абсолютном выражении.

Сиюминутная скоротечность музыки лишь добавляет сложность для детского восприятия. Неучитывание подобных свойств музыкального искусства порождает в душах ребят негативное отношение к классическому наследию, лучшим образцам народной музыки. В результате - освобождается место в сознании ребят для чего-то поверхностного, легковесного, часто низкохудожественного, бездуховного.

Современные инновационные педагогические технологии на базе синтеза искусств (музыка, живопись), разработанные в научной лаборатории «Развитие творческого потенциала музыканта» Московского государственного института культуры, позволяют решить задачи духовно-творческого развития детей в учреждениях дополнительного образования. Перечислим некоторые подходы:

1. Диагностика духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов (вербальное и изобразительное тестирование, трансцендентальные измерения).
2. Гармоничное использование детерминант: рационализм - иррационализм, разум - чувства, мышление - спонтанность, строгое построение - импровизация, логика - интуиция, то есть сознания и бессознательного.
3. Актуализация, визуализация музыкального образа через смежные виды искусства (живопись).
4. Апперцептивность (изучение музыкального образа через ассоциативный ряд).
5. Интериоризация, интроспекция (активизация самостоятельных действий, расширение личностного опыта, переход во внутренний план сознания, к высшей ступени осознания).
6. Адаптпционно-настраивающий комплекс (контактно-активизирующие, мотивационно-образующие, модуляционно-креативные составляющие).
7. Комплексный репертуар (классика, фольклор, «легкий» жанр во взаимодействии с живописью).

Говоря о полихудожественном подходе в учебно-воспитательном процессе детей, Б.П. Юсов не случайно подчеркивал, что он «предполагает не частные виды деятельности, а - Искусство как первоединую основу мышления

по степени общности и значения для человеческого духа и, наконец, - как оружие прорыва в неведомые горизонты» (Юсов, 2004: 320). Как поразительно четко в этом высказывание обнаруживается духовная ценность полихудожественного подхода, его трансцендентальная сущность. Возвышение человеческого духа, возможность заглянуть за пределы обычных норм человеческой природы - тезаурус полихудожественного подхода, его основное предназначение.

Говоря о духовно-творческом развитии детей (учащихся-музыкантов) нельзя выпускать из поля внимания его морально-нравственную составляющую. «Великую роль нравственного воспитания искусство продолжает выполнять на протяжении всей жизни человека. И в этой роли искусство не может быть заменено ни одним школьным научным предметом, ни одним учебником. Четыре правила арифметики или таблица умножения сами по себе не могут быть нравственными или безнравственными. Ни один закон физики не объяснит, что такое благородство, а что такое подлость. И ни одна химическая реакция не поможет отличить любовь от ненависти. Тут, конечно, все, во всяком случае, очень многое, зависит от личности учителя. Его высокие нравственные качества всегда будут способствовать и нравственному воспитанию его учеников» (Кабалевский, 1970: 32).

Педагогика музыкально-творческого развития детей призвана обратить внимание на модернизацию технологического обеспечения художественно-образовательного процесса, нахождение тезауруса, обеспечивающего единство рук, ума и эмоционально-чувственной природы учащихся-музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА

Азаров Ю.П. 1996. Сто тайн детского развития. М.: ИВА. 480 с.

Антология мудрости. М.: Вече, 2005. 848 с.

Блох О.А. 2002. Духовно-творческий потенциал музыканта как феномен художественной культуры: Монография. М.: МГУКИ. 76 с.

Блох О.А. 2002. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов: Монография. М.: МГУКИ. 225 с.

Кабалевский Д.Б. 1970. Эстетическая культура и школа. - Советская

педагогика. №1: 24-38

Милка, А.П. 1982. Теоретические основы функциональности в музыке. Л.: Музыка. 150 с.

Мусоргский М.П.1987. Человек. События. Время. М.: Музыка. 192 с.

Рубинштейн С.Л. 2017. Природа восприятия. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 713 с.

Юсов Б.П. 2004. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма). - В кн.: Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия. 336 с.

Получена / Received: 05.08.2018
Принята / Accepted: 08.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 395-412

Профессиональная переподготовка учителей школ и вузов: пути ее переподготовки

А.А. Ласкин

Международная академия образования
121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, д. 28, корп. 2
International Academy of Education
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia
e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональная сфера деятельности, профессиональная устойчивость, андрагогика, высвобожденный специалист, устойчивость профессиональной личности, духовный кризис, профессиональные деструкции, профессиональные деформации специалиста, концептуальная модель системы переподготовки.
Key words: professional field of activity, professional stability, andragogy, released specialist, stability of professional personality, spiritual crisis, professional destructions, professional deformations of a specialist, conceptual model of retraining system.

Резюме: В процессе профессиональной переподготовки преподавателей школ и вузов рассматривается комплексная форма управления развитием и самореализацией преподавателя в условиях учебной и профессиональной среды в школе или вузе. Под воздействием определенных психических и должностных условий и механизмов, которые характеризуются адекватной субъектной позицией по отношению к собственному профессиональному становлению, реализации и развитии профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения, а также формированием позитивных личностных стратегий и ориентаций, и их реализации в профессиональной и учебной деятельности педагогов.
Abstract: In the process of professional retraining of teachers of schools and universities, a complex form of management of teacher development and self-realization in the conditions of the educational and professional environment at a school or university is considered. Under the influence of certain mental and functional conditions and mechanisms that are characterized by an adequate subjective position in relation to their own professional development, implementation and development of professional and life plans, real ways to achieve them, as well as the formation of positive personal strategies and orientations, and their implementation in professional and educational.
[**Laskin A.A.** Professional retraining of teachers of schools and universities: ways to implement it retraining]

Теоретические и методологические основы профессиональной переподготовки педагога на рабочем месте в школе и вузе можно определить, как совокупность научных

средств, принципов и методов познавательной и практической деятельности, исходя из современного представления о современном образовательном пространстве (Ласкин, 2017).

Изучение профессиональной переподготовки преподавателей школ и высших учебных заведений в целом рассматривается не только в контексте проблем образования высокоразвитого специалиста-педагога, но и в широком социальном поле общественного развития в целом. Эта концепция опирается на исторически сложившиеся в стране традиции педагогической практики, ее теоретического видения. Возможность построения психолого-педагогической модели профессиональной подготовки преподавателя, дающая сравнительную характеристику общей структуры профессионального развития по отдельным сферам служебной деятельности, т.е. регистр признаков, присущих данной форме, в обобщенном виде, позволяет считать обоснованным понимание иерархически структурированной организации профессиональной подготовки. Предлагаемый подход, обеспечивает создание модели целостного методологического комплекса, на основе которого формируется система самоподготовки педагогов (Лазарев, Подвойский, Ласкин, 2018).

Профессиональное образование и профессиональная переподготовка преподавателей школ и вузов рассматривается как комплексная работа на рабочем месте, как комплекс методологических подходов формирования содержания образовательной системы, ориентированный на широкий спектр учащихся и для человека. Ядром образовательной системы переподготовки является педагогическая система, ориентированная на достижение вершины профессионального творчества в выбранной сфере деятельности.

Концептуальная модель системы переподготовки преподавателей предстает в виде следующих педагогических параметров:

- основные функции системы высшего профессионального образования;
- структурные связи и содержание профессиональной переподготовки преподавателей школ и вузов;
- координационные и информационные связи

профессионального поведения личности преподавателя;

- структура профессиональной переподготовки преподавателей школ и вузов рассматривается в комплексной форме деятельности преподавателя.

Профессиональная переподготовка преподавателя рассматривается в следующих направлениях: как формирующая нравственно-этические ориентиры содержания государственных и общественных структур, переосмысливающая культурное и научное наследие предыдущих поколений, создающая предпосылки к новому мироотношению при создании нового социально-культурного, научно-технического наследия, как подсистема экономики, формирующая структуру производительных сил, содержание экономических отношений и личностные качества специалиста, профессионала.

При рассмотрении главных направлений функционирования системы профессионального образования, как подсистем социального, экономического и акмеологического назначения выбраны определяющие векторы (функции, структуры, координации), которые создают продукт системы школьного и профессионального образования. В качестве продукта выступает профессионал. Подготовка профессионала должна удовлетворять определенным требованиям: целостной системе мировоззрения о себе, своей роли в профессиональной области; общественной среде, в которой он выступает как экономический субъект; в нём должны быть воспитаны функциональные качества профессионала, соответствующие содержанию его деятельности. Триединство векторов деятельности - основа синтеза как фундаментального методологического принципа природы, проявляющегося в деятельности как достаточное содержание функций деятельности для координации в среде.

Эту идеологему можно определить как точку рефлексии знаний, умений, навыков, а также точкой резонанса, в которой неструктурированные информационные потоки в виде требований экономической и социальной среды превращаются в систему комплексных учебно-информационных баз профессиональных знаний, совершая работу над которыми, человек превращает их в собственный потенциал

профессиональных знаний и убеждений. Установление личности преподавателя в центре образовательной системы подготовки позволяет создать предпосылки к реализации поставленных задач формирования нового этапа реформирования профессионального образования на современных неоклассических методологических принципах.

Для педагогики высшей школы важно все, что проясняет в новом свете преподавателя и его жизнедеятельность особенно в кризисные периоды жизни общества. На современном этапе процесс социального формирования личности преподавателя отличается крайней сложностью и противоречивостью. Утверждающая система новых общественных отношений вносит серьезные коррективы в содержание педагогической работы. Преподавателям приходится сегодня решать задачи, с которыми они ранее не сталкивались. Заметно меняется трактовка роли коллектива и функции коллективного воспитания. Происходят существенные перемены в рейтинге качеств личности, которые мы намереваемся формировать у современного человека. Сегодняшний этап развития педагогики можно характеризовать как слом привычных стереотипов, поиски нового. В полной мере это относится и к изучаемой проблеме. Решение всей группы вопросов опирается на понимание того, что формирование личностных качеств педагога, возможности их совершенствования, воспроизводства и реабилитации обусловливаются наследственной предрасположенностью, возможностями самовоспитания, спецификой влияния социальной среды, как на микро, так и на макроуровнях ее организации, а также потенциалом педагогического воздействия субъектов воспитывающего влияния, эффективностью социального управления.

Педагогическая деятельность находит свое проявление в креативных подходах к организации и проведению обучения, использовании всевозможных психологических методик, культивирующих проявление творческой активности учащихся и направленных на активизацию основных знаний, умений и навыков в рамках процессов обучения и воспитания.

В основу выделения и систематизации социальных показателей мы предлагаем положить следующие

методологические подходы: четкое выделение образовательного объекта, в рамках которого и должны «работать» социальные показатели, обеспечивая адекватное отражение статики и динамики проявлений социальных явлений, составляющих ее среду; выделение системы социальных показателей, их дифференциация сообразно природе измеряемых ими социальных явлений (объектов); определение методического, инструментального подхода к измерению социальных процессов; учет динамики развития и измерения самих социальных показателей; определение главных и дополнительных методов получения данных.

Роль образования взрослых в равной мере состоит как в развитии общества, так и в развитии личности. Такое развитие требует инноваций, поскольку оно включает пересмотр самого себя и представлений человека об окружающей среде, и это не может происходить самопроизвольно. На наш взгляд, только крупные перемены в жизни человека - связаны ли они с его трудом, общей ситуацией с занятостью или являются личными по своей сути - нуждаются в сопровождении развивающегося образования. Все образование взрослых связано с ситуациями: оно становится необходимым только тогда, когда возникает ситуация, с которой человек не может справиться непосредственно доступными ему средствами, особенно сегодня в условиях конкуренции на рынке труда.

При этом выделяют ряд подходов, которые обеспечивают индивидуализацию и, на наш взгляд, раскрывают ее сущностные принципы:

1. Традиционный педагогический подход, основанный на постановке в центр внимания содержания образования и выражающийся в понятиях целей и путей их достижения, замещается первоначальной стадией консультаций, своего рода переговоров между преподавателем и учащимся.
2. Отживающий авторитарный подход к передаче знаний, с его линейностью и единообразием, замещается новыми педагогическими технологиями, в которых служебная профессиональная деятельность влечет за собой теорию и практику обучения, групповую и индивидуальную работу в зависимости от различных модулей в течение всего процесса.

3. В противоположность традиционному представлению об однородности учебной группы индивидуализация делает акцент на личностные признаки каждого члена группы.

4. Новый метод оценивания, ставящий в центр внимания сам учебный процесс. Оценивание в этом случае играет решающую роль. Оно становится орудием для студента, давая ему информацию о его собственном продвижении и корректирующих мерах, которые он должен предпринять; орудием для регулирования самого образовательного процесса, давая возможность всем участникам проверять адекватность содержания, методов и техники учебного процесса целям и задачам обучения.

Профессиональное образование на рабочем месте обладает следующими достоинствами:

1) способно осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям;

2) по масштабам подготовки специалистов и обеспечению сети кадрами оно занимает одно из ведущих мест;

3) отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки;

4) традиционно ориентировано на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Инновационная модель характеризуется наличием системы прогностических идей, определяющих пути достижения качественно нового состояния образовательного пространства в регионе и основывается на следующих принципах:

- отношения к личности, ее внутренней свободе, правомочности, полноценному функционированию и развитию как к главной ценности системы образования;
- реализации личностного подхода в образовании как системы ценностных и методологических ориентиров, задающих содержание, технологии, управление и развитие образовательных систем;
- рационального сочетания образовательных традиций региона с созданием механизма непрерывного

обновления всех компонентов системы образования.

Особого интереса заслуживают и вопросы оценки преподавателем своей профессиональной компетентности, потребности в приобретении новых знаний и повышении квалификации, отношения к различным видам контроля за преподавательской деятельностью, степени влияния на управленческие решения, ценностных ориентации школьников и их мотивационной сферы (Лазарев, Ласкин, 2016).

Экспериментальными площадками для подобного рода исследований был выбран филиал вуза.

Автор решил сопоставить ценностные ориентации преподавателей и студентов, их отношение к творчеству и нововведениям в процессе работы и обучения по двум принципиально различающимся

Это было продиктовано необходимостью рассмотреть образовательные модели, определить уровень взаимоотношений в коллективе, оценить влияние инновационных процессов на учебно-предметную (технологии обучения) и социальную сферу деятельности (общение людей в процессе совместной деятельности и их коллективная организация), сделав основной акцент на побудительно-мотивационных факторах.

Репродуктивная модель. Целью социолого-психологического исследования авторитарно-репродуктивной модели - проанализировать механизмы внедрения инновационных технологий и выявить возможные препятствия использования инноваций в высшей школе, исходя из профессионально-квалификационных причин; организационно-управленческих причин (отсутствие механизмов увязки интересов различных субъектов педагогической деятельности в единое целое); психологических причин (привычка преподавателей и студентов чувствовать, мыслить и действовать определенным образом, стереотипизация их социальных и педагогических установок).

В ходе исследования были проведены 4 опроса. Каждая анкета обрабатывалась как минимум два раза в разных системах координат для того, чтобы получить максимально достоверную информацию. Это было необходимо, т.к. предложенные методики были направлены не только на выяснение лежащих на

поверхности мнений, но и глубинных личностных комплексов на что указывают исследования межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Психологически комфортная атмосфера, учет индивидуально-психологических особенностей педагога, являются необходимыми для эффективной работы. С целью более глубокого понимания преподавательским коллективом самого себя было проведено изучение мнений учителей о себе, основных тенденциях собственного поведения, а также - самооценки и взаимооценки.

Для выяснения этих вопросов использовалась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, позволяющая распределить все индивидуальное многообразие по двум основным факторам: «доминирование - подчинение» и «дружелюбие - недружелюбие». Методика Т. Лири была адаптирована нами для выяснения вопроса, каким преподавательский коллектив хотел бы видеть своего руководителя.

По первой методике диагностировалось мнение 37 преподавателей по вопросу о том, каким должен быть идеальный или просто хороший руководитель. Массив: 89,2% (33 человека) составляли женщины, 10,8% (4 чел.) - мужчины. Преподавательский стаж - от 1-2 до более чем 40 лет, возраст - от 20 до 56 и старше. Таким образом, можно заключить, что выборка вполне представительна: она рисует портрет типичного преподавательского коллектива - преимущественно женского, разновозрастного, разностатусного, с различным жизненным и педагогическим опытом.

Предлагаемые варианты ответов были семантически близки, но отличались различной ценностной направленностью: позитивной или негативной. Например, один и тот же авторитарный тип отношения к окружающим характеризовался как диктаторский, доминантный или уверенный в себе. Оказалось возможным распределить полученные результаты по 4 полям в соответствии с выбранной системой координат: «подчинение-доминирование» - вертикальная ось; «недружелюбие-дружелюбие» - горизонтальная ось. Вертикальная ось характеризует иерархичность данного

коллектива, предпочтения в общении партнеров, осознание собственной статусности и ее оценку; горизонтальная отражает потребности в партнерстве как таковом, в коллегиальности и психологическом комфорте.

Соответственно, выявляются 4 вида отношений коллектива к гипотетическому руководителю:

1. Доминирование + дружелюбие, куда входят такие стили поведения как альтруистический и дружелюбный.
2. Дружелюбие + подчинение: зависимый и подчиняемый.
3. Доминирование + недружелюбие: авторитарный и эгоистический.
4. Недружелюбие + подчинение: агрессивный и подозрительный.

Практически во всех был сделан выбор в пользу ответов, имеющих максимально высокую позитивную направленность. На 100% исключались из портрета личности руководителя такие качества как самовлюбленность, жесткость и враждебность, шизоидность, склонность к самоуничижению, неуверенность в себе, а также скептицизм и неоправданная требовательность. Не получили высокой оценки гиперответственность (15%), когда человек приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем без разбора, навязчивый и слишком активный по отношению к окружающим, стремящийся принимать на себя ответственность за все происходящее, что часто воспринимается как лицемерие, скрывающее личность противоположного типа; любезность со всеми (11%), стремление быть хорошим для всех без учета ситуации, эмоциональная лабильность, одним словом, тот тип, который «и нашим, и вашим».

Наиболее высокие оценки получили следующие качества руководителя:

Тип 1. Доминантно-дружелюбный - уверенный в себе человек; упорный и настойчивый; склонный к соперничеству, но в то же время способный к кооперации; гибкий в конфликтных ситуациях; комфортный, когда считает это необходимым; учитывает мнение окружающих; следует правилам хорошего тона в отношениях с людьми; с выраженным стремлением к лидерству, авторитарности, но не за

счет других; с людьми дружелюбен и общителен. Это самый приемлемый тип характера для руководителя - сильный, но скомпенсированный. Он в равной степени обладает чертами и лидера, и товарища. 50% респондентов отдали предпочтение именно этому образу руководителя.

Тип 2. Дружелюбно-подчиненный, в котором ярче выражено личностное начало. Это руководитель «с человеческим лицом», более ориентирующийся на партнерство. Для данного типа руководителя характерны склонность к сотрудничеству и дружелюбию, гибкость в ситуации конфликта, честность в выполнении своих обязанностей, но в то же время он мягок, доверчив, не всегда способен оказать сопротивление, может подчиниться обстоятельствам или давлению, меняет свое мнение, иногда зависим от других. Для 33% принявших участие в опросе респондентов - это вполне приемлемый тип руководителя.

Тип 3. Доминантно-недружелюбный с ярко выраженным функциональным началом, но более дистанцированный от своих подчиненных в личностном плане. Для него характерны, кроме лидерских качеств, таких как собственное мнение по всем вопросам, властность, энергия, компетентность, упрямство, требовательность, прямолинейность, строгость до резкости в оценке других, раздражительность, критичность, обидчивость. Указанные личностные качества приемлемы только в наиболее смягченной их форме. Лишь 17% полагают, что руководитель должен иметь особенности, в большей степени, отвечающие ролевой функции, чем коммуникативной.

Тип 4. Недружелюбно-подчиненный, сочетающий в себе жесткость в оценке других, раздражительность, критичность, замкнутость или вербальную агрессию по отношению к окружающим и в то же время резко неуверенный в себе, повышенно тревожный, зависимый от чужого мнения, пассивный в своих действиях. Никто из опрашиваемых не хотел бы видеть такого человека своим руководителем, хотя данным типом довольно легко манипулировать.

Из анализа видно, что преподаватели не склонны к крайним проявлениям даже, безусловно, положительных свойств руководящей личности, не говоря уж об отрицательных.

Несколько другая ситуация со шкалой «недружелюбие-дружелюбие». Здесь разброс мнений значительно больше, что свидетельствует о больших требованиях, запросах и, возможно, большей компетентности опрашиваемых в оценке личностных качеств руководителя.

Преподаватели более разноречивы, внимательны и придирчивы в оценке характера руководителя, нежели его деловых качеств. Учитывая, что в данном случае мы имеем дело с опрашиваемой группой, на 89% состоящей из женщин, подобная ориентация понятна: она типична как раз для женских коллективов, у членов которых, естественно, преобладает женский тип сознания. Данный тип сознания, сформированный по европейскому культурному стереотипу, характеризуется как носитель экологизированного мироощущения, основанного на единстве, гармонии и любви в противоположность мужскому стереотипу с его рациональностью, объективностью, склонностью к соперничеству.

По методике «О-сортировка» изучались взаимоотношения коллективе, исходя из результатов опроса тех же 37 преподавателей. Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе, которые можно представить в виде парных распределений: зависимость-независимость, общительность-необщительность, принятие «борьбы» и «избегание в борьбы».

1. Тенденция зависимость-независимость определена как:

а) готовность к принятию групповых стандартов и ценностей как социальных, так и морально-этических;

б) особенности взаимодействия разностатусных партнеров (в данном случае это может быть выражением степени конформности).

2. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи в коллективе.

3. Наконец тенденция принятия «борьбы» - «избегание борьбы» показывает стремление сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах. Она также может быть сравнена с тенденцией 1, характеризующей степень конформности членов коллектива.

Каждая из вышеуказанных тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, то есть зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными внутренне присущими личности, а могут быть внешними - своеобразной «маской», скрывающей подлинное лицо человека.

Предварительно, в обработке полученных данных было сделано распределение ответов по 60 представленным вопросам.

В 1-ю группу вошли 17 вопросов, количество положительных ответов на которые не превышало 10%. Положительные ответы свидетельствовали бы о качествах личности, неприемлемых как с морально-этической точки зрения, так и социальной, поэтому, естественно, они получили наименьшее количество предпочтений. Ответы на эти вопросы указывают на проблемы, наиболее «опасные» для коллектива, с точки зрения его внутренней стабильности и работоспособности.

Соответствующая обработка данной группы ответов свидетельствует о том, что наиболее проблемным «полем» является существенно большая, чем она демонстрируется, тенденция к независимости. Вторая озабоченность коллектива связана с вопросами, касающимися «принятия и неприятия борьбы». Опрашиваемые в массе своей считают, что лично они не склонны к перепалкам, обострению споров и прочее, что в действительности может означать, что эта тема для коллектива достаточно актуальна. Реально готовы принять участие в «борьбе» большее количество членов коллектива, чем они это демонстрируют.

Вторая группа вопросов (42%), набравшая от 10 до 40 % положительных ответов, отличается мягкими и в большей степени «обтекаемыми» формулировками, предполагающими, соответственно, более высокую самооценку. Здесь формулировки ответов смещаются в сторону зависимости, общительности и избегания «борьбы». Реальное стремление к подчинению выше, чем оно демонстрируется.

Таким же образом, с более высокими показателями реальности, чем демонстративности выглядит и шкала независимости. То есть, примерно в 40% случаев, мы имеем дело с сознанием членов коллектива, которое в социальной

психологии именуется «несчастным», саморазорванным, полным противоречий и внутренних конфликтов, которые далеко не всегда выходят на поверхность.

3-я группа вопросов, получивших от 40,5% до 90% положительных ответов, призвана была раскрыть лучшие качества членов коллектива. Таких вопросов - 14 (23 % от общего массива). В данном блоке ответы концентрировались вокруг позиций, демонстрирующих лояльность по отношению к групповым нормам и стандартам. Наиболее часто встречались положительные ответы, отражающие зависимость и избегание «борьбы». Это не вполне соответствует истинным отношениям членов коллектива, и в ряде случаев зависимость и избегание «борьбы» вызваны больше желанием сохранить коллективные стандарты, чем личными потребностями опрашиваемых.

4-я группа, набравшая свыше 90% положительных ответов, включала в себя 3 вопроса, выражающих крайнюю степень заинтересованности в стабильности и управляемости коллектива. Все три вопроса относились к тенденциям зависимости, общительности и избегания «борьбы». Сравнивая, в качестве крайних, позиции по 1 и 4 группам вопросов, можно сказать, что в целом коллектив учебного заведения озабочен сохранением существующих норм поведения и взаимоотношений с коллегами. Наиболее ценными, с точки зрения преподавателей, являются коллегиальность, взаимное дружелюбие и определенная конформность поведения. Поведенческие и психологические стереотипы группируются, главным образом, вокруг средних значений, что не всегда соответствует истинному положению дел.

Обработка данных в различных системах координат позволила обнаружить некоторый разрыв между тем, что думают о себе опрашиваемые и тем, как они поступают реально: по шкале «зависимость-независимость» такой разрыв налицо. Он выражается в том, что реально обнаруживается большая склонность к крайним формам проявления и зависимости и независимости, в то время как проявляющиеся формы этого типа поведения менее демонстративны, смягчены и находятся в области средних значений .

Еще более разителен контраст между проявленной и

внутренней склонностью к «зависимости - независимости» для администрации. Администраторы обладают значительно большей способностью к самоопределению, чем показывают ее. Это связано с тем, что шкала «зависимость-независимость» характеризует не только отношения внутри коллектива, но и взаимоотношения коллектива и руководства. 37,8% коллектива продемонстрировали полное отсутствие независимости, что реальности не соответствует.

Шкала «общительность-необщительность» отличается значительно большим совпадением самооценки и действительного положения дел. Эта шкала в гораздо меньшей степени характеризует иерархические отношения, и поэтому личность свободнее проявляет свои естественные склонности.

Пользуясь обозначенной выше методикой, мы можем построить шкалу распределений «общительности-необщительности» для административных работников высшей школы и для коллектива.

При рассмотрении этой шкалы обращают на себя внимание два обстоятельства.

1. Администрация вуза в целом контролирует степень своего дружелюбия и общительности, лишь слегка переоценивая их.

2. Мнение преподавательского коллектива и реальная его способность к общительности совпадают, исключая лишь самые низкие значения данного качества.

В то же время просматривается явное завышение степени своей общительности, также как и недооценка развитости противоположного качества. Похоже, что мы имеем дело с ситуацией, когда требования ролевого поведения значительно превышают реальные возможности. преподаватель должен быть профессионально любезен, дружелюбен и общителен, что не соответствует отечественной традиции, согласно которой педагог должен быть максимально искренним в своем поведении. Отсюда - наблюдается не совмещение личностных и профессиональных ориентиров.

Третья тенденция представляет собой оппозицию принятие «борьбы» - избегание «борьбы». Она как бы синтезирует первые две, объединяя отношения в иерархии

между руководством и коллективом и межличностные отношения в коллективе. И администрация, и коллектив в целом не настроены на непримиримые конфликты. Члены коллектива склонны скорее уклоняться от открытого конфликта, чем провоцировать его, но эта способность несколько переоценивается. На наш взгляд, преподаватели и администрация ВУЗа производят впечатление довольно уравновешенной системы, способной обеспечивать нормальную рабочую атмосферу и доброжелательные отношения.

Однако, уравновешенная в целом система не лишена внутренней конфликтности, основная причина которой кроется в некотором несоответствии личных качеств и ролевых функций преподавателей, а также в несоответствии самооценки и истинного (или глубинного) «Я» в личности преподавателя.

Направленность личности у преподавателя, характеризует его тип и стиль ориентации индивида в социальной среде по трем векторам: направленность на себя , направленность на общение , направленность на дело .

«Я-направленность» предполагает ориентацию на прямое вознаграждение и удовлетворение независимо от того, чем человек занимается. Эта ориентация часто сочетается с амбициозностью, агрессивностью, неразборчивостью в достижении цели, склонностью к соперничеству и повышенным вниманием к самому себе в разных жизненных ситуациях.

«О-направленность» - стремление при любых условиях, включая конфликтные ситуации, поддерживать и развивать человеческие контакты, желание работать в группе и коллективе. В «О-направленности» заметна тяга к социальному одобрению, к сохранению хороших отношений, эмоциональных позитивных контактов, к поддержанию атмосферы дружбы и сотрудничества.

«Д-направленность» - заинтересованность в решении деловых проблем, в достижении реальных результатов, способность принести в жертву интересам дела личные отношения, собственные амбиции и свое мнение. Личности с доминирующей «Д - направленностью» свойственна некоторая функциональность, расчет и ограничение общения деловым

сотрудничеством.

В процессе профессиональной переподготовки преподавателей школ и вузов рассматривается главное требование к преподавателям, которое предъявляют студенты - создание комфортной психологической атмосферы, независимо от собственной роли в поддержании этой атмосферы. Так лучшим преподавателем признается тот, кто вызывает интерес к предмету (48,1%), создает на занятии доброжелательную атмосферу (33,2%), развивает индивидуальные способности учащихся (41,3%), а больнее всего переживается, когда преподаватель не скрывает негативного отношения к студенту - безразлично, заслуживает ли он симпатии преподавателя или нет. То есть преподаватель - прежде всего функционер, наделенный исключительными качествами, делающими его удобным и приятным для студента. Можно предположить, что преподаватели также видят в студенте исключительно объект приложения собственных педагогических усилий.

Это действительно очень серьезная проблема. Как достичь максимально полного и взаимного понимания в воспитательно-образовательном процессе?

Для решения этой проблемы, по мнению диссертанта, в настоящее время существуют две стратегии продвижения в данном направлении:

- повышение роли этикетных форм поведения, подчинение взаимоотношений партнеров правилам и нормам этикета. (система этикетных норм в высшей школе начала разрушаться в 60-е гг. и сейчас она практически сведена на "нет", но, судя по всему, требует восстановления хотя бы частично, что предъявляет новые, или точнее, забытые требования и преподавателям, и к студентам);
- создание атмосферы теплоты, эмоциональности, внимания и заботливого отношения друг к другу.

Осуществление и той, и другой стратегии немыслимо без сформированных традиций, а, следовательно, в ближайшее время нереально по крайней мере в каком бы то ни было заметном объеме.

Подводя итоги социолого-психологического

исследования авторитарно-репродуктивной модели переобучения (на примере филиала ВУЗа), можно сделать следующие выводы.

Отсутствие инновационной деятельности как таковой объясняется: не совмещением личностных и профессиональных ориентиров членов преподавательского коллектива; низким уровнем самооценки преподавателя; ориентацией на «неделовые» мотивы у студентов; стремлением большинства молодых людей не к творческой деятельности (что-то придумать, создать и т.д.), а к деятельности конкурентной - победить соперников; дефицитом взаимопонимания между преподавателями и студентами; исключением из характеристики личности руководителя таких качеств как требовательность, эмоциональная лабильность, критичность и стремление брать на себя ответственность за совершаемые действия (Ласкин, 2018).

Переход вуза в инновационный режим работы возможен при условиях: осознания коллективом необходимости изменений посредством профессиональной саморефлексии; смещения мотивации преподавателей в сторону творческой деятельности; создания более комфортной психологической атмосферы в треугольнике «администрация - преподаватели-студенты»; коррекции стиля управления коллективом филиала, с акцентом на повышение требовательности к результатам преподавательского труда и увеличение ответственности администрации за принимаемые управленческие решения.

Представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Преподавательский коллектив в рамках авторитарно-репродуктивной модели обучения сталкивается с рядом проблем, среди которых: проблема реализации личности студента; дефицит понимания преподавателем студента; отсутствие в ВУЗе комфортной психологической обстановки; наличие доминантно-дружелюбного типа руководителя (ориентированного на принятие и социальное одобрение и стремящегося «быть хорошим» для всех без учета ситуации).

2. В рамках работы в филиале мы сталкиваемся с теми же проблемами: субъектно-объектные взаимоотношения участников образовательного процесса; физические и психические перегрузки студентов из-за несбалансированности

учебной нагрузки; слабая коммуникация преподавателя и студента, и как следствие неудовлетворительной обратной связи - низкий уровень саморефлексии педагога; отсутствие влияния преподавателей на принятие управленческих решений.

3. 65% преподавателей, ощущают потребность в повышении квалификации. Тенденция информационной и функциональной частичности коллектива свидетельствует о нескоординированности педагогических усилий в рамках эксперимента и о необходимости обмена информацией и опытом работы с другими творческими коллективами, равно как и внутри собственной группы.

ЛИТЕРАТУРА

Лазарев М.А., Подвойский В.П., Ласкин А.А. 2018. Профессиональная деформация руководителей. Под общ. ред. В.П. Подвойского. Новый Быт: ГБПОУ МО «Чеховский техникум». 160 с.

Лазарев М.А., Ласкин А.А. 2016. Профессиональная переориентация специалистов в условиях профессиональных кризисов на примере педагогического регулирования процессов. - Образование. Наука. Научные кадры. № 2: 168-172.

Ласкин А.А. 2018. Влияние семьи и семейного воспитания на подростковую агрессивность. - Мировоззрение в XXI веке. Т. 1. № 1: 35-40.

Ласкин А.А. 2017. Смена профессиональной и служебной сферы деятельности и субъективные факторы влияющие на личность специалиста. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 6. № 2: 149-159.

Получена / Received: 12.05.2018
Принята / Accepted: 08.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 413-417

Формирование творческой деятельности в дошкольном возрасте

С.Д. Лысова

Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: lysovasuper@yandex.ru

Ключевые слова: дошкольный возраст, творчество, творческая деятельность, разные виды детской деятельности, семья.
Key words: preschool age, creativity, creative activity, different types of children's activity, family.
Резюме: В статье раскрывается важная педагогическая задача на современном этапе - это формирование творчества в дошкольном возрасте, которое формируется в процессе обучения и с самого раннего возраста. Особую роль в вопросах творческого развития дошкольников играет семья, которая отдает приоритет умственному развитию, а не развитию чувств.
Abstract: The article reveals an important pedagogical task at the present stage - the formation of creativity in preschool age, which is formed in the learning process and from an early age. A special role in the creative development of preschoolers is played by the family, which gives priority to mental development, not the development of feelings.
[Lysova S.D. Formation of creative activity in preschool age**]**

Формирование творческой личности - одна из наиболее важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. А творческая деятельность в дошкольном возрасте имеет огромное значение: развивает данные природой способности ребенка - чувственную сферу и кругозор ребенка, психические процессы, способы передачи впечатлений и т.д. В процессе творческой деятельности дети получают широкие возможности для самовыражения, раскрытия и совершенствования своих природных задатков. Занимаясь разными видами детской деятельности, дети приобщаются к культуре, общечеловеческим ценностям, закладывается фундамент внутреннего мира ребенка (Выготский, 1991). Творческое развитие личности дошкольника является приоритетной задачей воспитания и формируется в процессе обучения, потом дети переносят полученные знания и умения в

самостоятельную деятельность. Задача взрослых (педагогов и родителей) помочь ребенку в овладении знаниями, умениями, т.е. постоянно обогащать его опыт. Ребенка важно научить образному видению окружающего при знакомстве с различными явлениями в жизни, природе, искусстве - это источник «питания» творчества. Произведения искусства помогают ребенку острее чувствовать прекрасное, обогащают мир его душевных переживаний и способствуют зарождению художественных образов для творчества. Для формирования творчества важно время от времени изменять условия, сочетать индивидуальные и коллективные формы работы. Детское творчество - одна из форм и самостоятельной деятельности ребёнка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создаёт нечто новое для себя и других. Дошкольное детство - время первоначального становления личности, формирование основ самосознания и индивидуальности ребенка. Считаем, что творчество является важнейшей характеристикой личности ребенка, которое необходимо формировать с самого раннего возраста на основе восприятия окружающего мира и практической деятельности. Участие ребенка в разных видах художественно-эстетической деятельности развивает его способность воспринимать и эмоционально откликаться на красоту в природе, человеческих отношениях, мире вещей. Дети начинают более внимательно вслушиваться, всматриваться в окружающее, учатся замечать своеобразие, уникальность предметов и явлений, осознавать и выражать свои чувства. Непростительно было бы пропустить развитие того огромного потенциала возможностей, которым обладает малыш, потому что основы способностей закладываются в самом раннем возрасте - этот период характеризуется возрастной чувствительностью ребенка. Поэтому, чем раньше маленький человек попадает в сферу целенаправленного воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. Великий психолог Л.С. Выготский утверждал, именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее (Комарова,

2009; Лыкова, 2009).

Стремление к красоте, желание постичь прекрасное свойственно всем людям, но в жизни редко можно встретить человека с хорошо развитым чувством прекрасного. Проблема заключается в том, что формирование эстетического вкуса надо начинать с раннего детства. Вместе с тем, художественные и эстетические чувства, так же, как и моральные, не являются врожденными. Они требуют специального обучения и воспитания. Эстетическое воспитание личности происходит с первых шагов маленького человека, с первых его слов, поступков. Особую роль в художественно-эстетическом воспитании ребенка играет семья как первый социальный институт, призванный заложить основы разностороннего развития ребенка. Во многих семьях наблюдается четко выраженное стремление родителей преимущественно к интеллектуальному развитию детей, в то время как воспитанию и развитию эмоциональной сферы, в том числе эстетической культуры личности, уделяется недостаточно внимания. Зачастую родители отдают приоритет обучению детей грамоте, начиная уже с самого раннего возраста, а не развитию чувств. Такая ориентация постепенно подменила эстетическое развитие умственным воспитанием. Проанализировав педагогическую и методическую литературу по проблеме художественно-эстетического воспитания детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении можно сделать вывод, что ранний возраст - период наиболее интенсивного психического развития ребенка, которое происходит по нескольким линиям, одной из которых является художественно-эстетическое воспитание ребенка. Для гармоничного развития ребенка родителям необходимо знать возрастные особенности детей раннего возраста. Наиболее действенной формой взаимодействия является совместное творчество ребенка и родителей, которое позволяет объединить их интересы, предоставляет возможность для общения. Важное место в организации творческого общения родителей с детьми занимает дошкольное учреждение, педагоги которого направляют, помогают родителям правильно организовать данную деятельность. Понимая огромную роль художественно-эстетического воспитания детей раннего

возраста, признавая роль взрослого в руководстве их деятельностью, мы полагаем, что систематическая работа по приобщению к художественной деятельности поможет сформировать устойчивый интерес к творчеству.

На примере продуктивной деятельности дошкольника можно наблюдать, как творчество ребенка развивается в процессе этой деятельности и влияет на его всестороннее развитие. К продуктивным видам детской деятельности относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок, макетов из природного и бросового материала. Все эти виды детской активности играют важную роль в развитии ребенка - дошкольника, осуществляется связь с развитием познавательных процессов, эмоционально - волевой сферы, нравственным, эстетическим и физическим его воспитанием. Одновременно развиваются качества личности ребенка, как целенаправленность, умение планировать свою деятельность, достигать определенного результата. Занятия творческими видами деятельности: изобразительной деятельностью, музыкой, танцами способствуют развитию чувственного опыта детей, побуждают малыша осваивать новые действия, получать новые знания, фантазировать, быть внимательным, целостно воспринимать окружающий их мир, эмоционально сопереживать, выражая себя в деятельности. Важно у детей воспитывать эстетическое отношение к окружающему, умение видеть и чувствовать прекрасное, развивать художественный вкус и творческие способности. Богатый материал для эстетических и этических переживаний дает природа: яркие сочетания цветов, разнообразие форм, величавая красота многих явлений (гроза, морской прибой, метель и др.). Общаясь с эстетическими явлениями в жизни и искусстве, ребенок эстетически и художественно развивается.

Проблема развития детского творчества имеет достаточно широкий диапазон в истории научных исследований, и волновала ученых разный областей и направлений, как отечественных, так и зарубежных. Проблема развития детского творчества и сейчас является достаточно актуальной. Это позволяет переосмысливать предшествующие взгляды

знаменитых ученых и находить новые пути решения данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л.С. 1991. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика, 166 с.

Комарова Т.С. 2009. Школа эстетического воспитания. М.: Мозаика-Синтез. 189 с.

Лыкова И.А. 2009. Изобразительное творчество в детском саду: путешествия в тапочках, валенках, ластах, босиком, на ковре-самолёте и в машине времени. Конспекты занятий в изостудии. М.: Карапуз. 224 с.

Получена / Received: 17.09.2018
Принята / Accepted: 01.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 418-426

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в современной общеобразовательной организации

И.К. Мельникова

МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 19
143405, Московская обл., Красногорск, ул. Игната Титова, д. 10
Municipal budgetary educational institution Secondary school No 19
Ignata Titova str., 10, Krasnogorsk, Moscow Region 143405 Russia
e-mail: irina.finakova@gmail.com

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, самоопределение учащихся, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение.
Key words: psychological and pedagogical support, educational process, self-determination of students, vocational guidance, professional self-determination.
Резюме: В данной статье автором рассматривается процесс психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в современной общеобразовательной организации. Автором проведен анализ психолого-педагогической и социологической литературы по указанной теме, выявлены психологические особенности профессионального самоопределения учащихся современной общеобразовательной организации, разработаны ряд рекомендаций для профессионального самоопределения учащихся.
Abstract: The article deals with the process of psychological and pedagogical support of professional self-determination at modern comprehensive school. Author have analyzed psychological, pedagogical and sociological literature related to the research, revealed psychological features of professional self-determination of students at modern comprehensive school, and developed a number of recommendations for professional self-determination of students.
[**Melnikova I.K.**, Psychological and pedagogical support of professional self-determination of students in a modern general education organization]

Одним из важнейших условий формирования современной экономики выступает модернизация системы образования, которая становится одной из главных предпосылок экономического роста и социального развития общества, условием безопасности и благополучия страны. Возможность получения достойного образования остается одной из главных жизненных ценностей граждан. В связи с этим возникает одна из задач современной общеобразовательной школы - профессиональное самоопределение учащихся восьмых, девятых, десятых и одиннадцатых классов.

Представление о профессиональном самоопределении кардинально изменилось вследствие перехода к рыночной экономике. От современного старшеклассника сегодня требуется профессиональная и социальная мобильность, проявление творческого подхода, продуктивность, активность. Профессиональное самоопределение является важной научно-педагогическая проблемой, тесно связанной с ценностной ориентацией молодежи. В условиях изменения системы образования и общества в целом, профессиональное самоопределение учеников старших классов общеобразовательной школы требует серьезного осмысления.

Выбор профессии является важным жизненным этапом для выпускников школ. Современные требования работодателей к молодым соискателям обостряют внимание педагогов общеобразовательных учреждений на педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся. По этой причине, для развития профессионального самоопределения старшеклассников появляется необходимость поиска новых подходов к организации педагогического сопровождения данного процесса. Возникает потребность в создании образовательного пространства, имеющего необходимые условия для самоопределения и самореализации выпускников школ.

Введение ФГОС нового поколения рассматривается как установка на успешность профессионального самоопределения в старших классах.

Согласно требованиям ФГОС программа основного общего образования должна (Клочева, Усанова, 2016):

- формировать у обучающихся мотивацию к труду, потребности к приобретению профессии;

- обеспечить овладение способами и приемами поиска информации, связанной с профессиональным образованием и профессиональной деятельностью, поиском вакансий на рынке труда и работой служб занятости населения;

- развить собственные представлений о перспективах своего профессионального образования и будущей профессиональной деятельности;

- обеспечить приобретение практического опыта,

соответствующего интересам и способностям обучающихся;

- создать условия для профессиональной ориентации обучающихся через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество с базовыми предприятиями, профессиональными образовательными организациями, образовательными организациями высшего образования, центрами профориентационной работы; совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями);
- информировать обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, социальных и финансовых составляющих различных профессий, особенностях местного, регионального, российского и международного спроса на различные виды трудовой деятельности;
- использовать средства психолого-педагогической поддержки обучающихся и развивать консультационную помощь в их профессиональной ориентации, включающей диагностику профессиональных склонностей и профессионального потенциала обучающихся, их способностей и компетенций, необходимых для продолжения образования и выбора профессии (в том числе компьютерного профессионального тестирования и тренинга в специализированных центрах).

Текущие социально-экономические условия в России, благодаря которым происходит пересмотр востребованности перспективных профессий, требуют повышения качества подготовки кадров на всех ступенях образования. Значимой частью подобной подготовки выступает профессиональная ориентация учащихся и расширение форм социального партнерства как «особого типа взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, нацеленного на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» (Смирнов, Ткаченко, 2004).

В современном мире профессия выступает для людей, как источник финансового благополучия, фактор социальной мобильности, и получения престижного социального статуса в обществе. Вследствие того, что профессиональное

самоопределение происходит довольно поздно или является для человека вынужденным, возникает вполне реальная ситуация того, что человек не может реализовать свои профессиональные предпочтения. Данная ситуация ведет к негативным последствиям как для личности, так и для общества. Осознанный выбор профессии в старшей школе и сознательный выбор ВУЗа дает возможность избежать производственных, экономических, финансовых потерь и позволяет человеку построить свою карьеру без переломов и деформаций.

Профессиональное самоопределение трактуется исследователями, как осознанный выбор, раскрытие и принятие личностью своей позиции. В результате длительного процесса профессионального становления у человека должно сформироваться положительное отношение к себе, как к субъекту трудовой деятельности. По этой причине, выбор профессии является лишь показателем того, что данный процесс переходит на новый этап в своем развитии.

Под термином психолого-педагогическое сопровождение исследователи понимают «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия, в котором несет он сам» (Глуханюк, 2005: 199). По мнению Е.Н. Шиянова, «сопровождение - это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Исследователь Э.М. Александровская определяет сопровождение в своих работах как «психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем или в их предупреждении» (Александровская, Кокуркина, Куренкова, 2002: 15).

Сущностью идеи психолого-педагогического сопровождения является совокупный подход к решению проблем развития личности.

Функция психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы заключается в том, чтобы научить их свободно преодолевать трудности данного процесса, серьезно относиться к своему профессиональному становлению, в помощи личности в процессе становления полноценным субъектом профессиональной жизни.

В ходе процесса профессионального самоопределения происходит формирование отношения к профессиональной среде. На этапе старшей школы, когда перед учащимися встает вопрос о выборе будущей профессии, они остро нуждаются в помощи квалифицированных специалистов, таких как психологи, социальные педагоги, специалисты-профориентологи и учителя предметники, направленной на оказание им помощи «в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к профессиональной деятельности» (ФГОС ООС).

Эффективность работы по профориентации зависит от умения специалиста выявить индивидуальные особенности старшеклассников, в комплексе применять различные методы и формы работы, направленной на формирование профессиональной направленности учащихся.

В исследовании психолого-педагогического сопровождения и профессионального самоопределения учащихся старшей школы и при выборе профессии можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный - определение темы работы, постановку проблемы, выдвижение гипотезы, определение научной новизны, теоретической и практической значимости;

2. Поисковый - изучение тематической литературы по проблеме психологического сопровождения учащихся в момент профессионального самоопределения;

3. Диагностический - проведение констатирующего эксперимента, сбор и анализ диагностических данных об участниках исследования.

4. Реализация мероприятий, направленных на самоопределение учащихся старшей школы в выборе

профессии;

5. Контрольно-обобщающий - проведение формирующего эксперимента, сбор и анализ полученных данных, их корреляцию, формулирование выводов и результатов.

Психологическая готовность и способность к профессиональному самоопределению основывается на трех фундаментальных составляющих:

1. «Я Концепция» (согласно определению, данному Р. Бернсом, «Я концепция» - это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой») (Бернс, 2002).

2. Понимание рынка труда и требований к личности в выбранной сфере деятельности.

3. Профессиональной пробе (учащиеся должны иметь возможность попробовать себя в роли специалистов различных сфер деятельности).

Интегрирование вышеперечисленных составляющих в профориентационную деятельность учащихся позволяет выработать у них социально-психологические механизмы перцепции, рефлексии и готовности к выбору.

Для определения предпочтений старшеклассников в дальнейшей трудовой деятельности были использованы такие методики как: методика определения типа ценностных ориентаций по М.С. Гуткину, Т.И. Шалавиной, С.Н. Чистяковой, методика на определение будущей профессии по Е.В. Климову.

В проведенном исследовании приняли участие учащиеся 8, 9, 10 и 11 классов из МБОУ СОШ № 19 г. Красногорска в количестве 138 учащихся.

При анализе результатов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, учащихся были использованы система критериев и показателей по методике С.Н. Чистяковой:

« - ценностно-смысловой (наличие мотивов выбора профессии, положительное отношение к ситуации выбора, активная позиция ученика в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии, наличие запасных вариантов профессионального выбора);

- информационный (полнота и дифференцированность знаний о мире профессий, умение работать с источниками информации, информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека);

- деятельностно-практический (умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действий для ее достижения, самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии, самоконтроль и коррекция профессиональных планов, самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии)» (Смирнов, Ткаченко, 2004).

Исследование по методике позволило выделить доминирующие типы ценностной ориентации учащихся. Среди ответов обучающихся ориентир на ценности из группы «Непротиворечивый профессиональный» были выявлены у 49%. Противоречивому типу ценностных ориентаций при выборе будущей профессиональной деятельности соответствуют ответы 32% учащихся. Непротиворечивый внепрофессиональный тип ценностных ориентаций был выявлен у 19% из принявших участие: эти учащиеся ориентируются в большей степени на деятельность, не связанную с профессией, при выборе будущей специальности.

Проанализировав результаты исследования по методике Е.А. Климова, было выявлено, что максимальный интерес обучающихся был проявлен к типу профессий «Человек - человек» (50%). На профессиях группы «Человек - Знаковая система» остановили выбор 24% принявших участие в исследовании. 16 % проявили интерес к типу профессий «Человек - Техника», 7% учащихся предпочли тип «Человек - Природа». Интерес к профессиям, связанным с художественными образами, и к типу «Человек - Художественный образ» был выявлен у 3% принявших участие в опросе.

Далее были реализованы ряд мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение учащихся, такие как классные часы, направленные на знакомство с миром профессий, приглашения специалистов различных сфер деятельности для общения со старшеклассниками, посещение

дней открытых дверей в ВУЗах и колледжах г. Красногорска и г. Москвы.

По завершении данных мероприятий, был проведен формирующий эксперимент по заявленным ранее методикам.

В результате повторного исследования было выявлено, ориентир на ценности из группы «Непротиворечивый профессиональный» вырос на 10% и составил 60%. Ориентир на ценности группы «Противоречивый» тип составил 30% от принявших участие в опросе учащихся. «Непротиворечивый внепрофессиональный» тип ценностных ориентаций был снижен до 10%.

Сравнив результаты исследования по методике Е.А. Климова, было выявлено, что интерес обучающихся проявленый к типу профессий «Человек - человек» снизился до 44%. Интерес к профессиям группы «Человек - Знаковая система» вырос на 4 % и составил 28%. Тип профессий «Человек - Техника» так же вырос и составил 18 %. Процентное соотношение учащихся выбравших типы «Человек - Природа» и «Человек - Художественный образ» осталось неизменным.

Данные результаты вторичной диагностики интересов старшеклассников показывают относительную стабильность интересов, но присутствует весомое различие, которое нельзя оставить без внимания - количество человек, набравших максимальный бал увеличилось, выбор сфер деятельности изменился, а также повысилась качественная оценка своих способностей. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что проведенные мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение учеников старших классов, были эффективны, и учащиеся укрепили свои убеждения, касаемо собственных способностей и интересов.

У учащихся удалось сформировать внутреннюю готовность к самостоятельному и осознанному построению перспектив своего профессионального развития, понимание конкретной профессиональной деятельности. Учащиеся получили знания о профессиях и рынке труда, о соответствии качеств конкретной личности с особенностями выбранной профессии. Основываясь на результатах проведенного исследования был разработан ряд рекомендаций по психолого-

педагогическому сопровождению профессионального самоопределения учащихся старшей школы. Среди основных направление психолого-педагогического сопровождения можно выделить:

1. Создание условий, которые способствовали бы формированию у учащихся представления о собственной личности, своих способностях и возможностях, жизненных и профессиональных ценностей;
2. Внедрение в образовательный процесс практик по профессиональному самоопределению старшеклассников
3. Организация профильной подготовки старшеклассников с учетом их профессионального самоопределения
4. Взаимодействие общеобразовательной школы с колледжами и вузами.

ЛИТЕРАТУРА

Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. 2002. Психологическое сопровождение школьников. М.: Академия. 208 с.

Бернс Р. 2002. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс. 155 с.

Глуханюк Н.С. 2005. Психология профессионализации педагога. - Екатеринбург: РГППУ. 261 с.

Клочева Г.М., Усанова И.В. 2016. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников. - Концепт. Т. 7: 31-35.

Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. 2004. Социальное партнерство: Что ждет работодателей? (Итоги пилотного Всероссийского социального исследования). М.: Аспект. 32 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. - URL: https://минобрнауки.рф/документы/543.

Получена / Received: 20.09.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 427-433

Повышение мотивации к обучению у младших школьников на уроках иностранного языка

А.В. Михайлова

ГБОУ Многопрофильная школа № 1220
129075, г. Москва, Аргуновская ул., д. 12, корп. 2, стр. 1
State budgetary educational institution Multidisciplinary School No 1220
Argunovskaya str., 12, building 2, structure 1, Moscow 129075 Russia
e-mail: a.michaylova@school-1220.ru

Ключевые слова: инновационные технологии изучения иностранного языка, интерес к изучению иностранного языка, межкультурное взаимодействие, мотивация, положительная учебная мотивация.
Key words: innovative technologies of studying a foreign language, interest in studying a foreign language, intercultural interaction, motivation, positive educational motivation.
Резюме: В статье раскрывается значение и роль мотивации при обучении младших школьников иностранному языку. Показана высокая значимость для современного подрастающего поколения знание языка. Представлены современные методы обучения младших школьников иностранному языку. Дан анализ применяемых в школе методов с точки зрения их эффективности при обучении иностранному языку в начальной школе.
Abstract: The article reveals the significance and the role of motivation in the teaching of younger pupils to a foreign language. The high significance for the modern generation of knowledge of the language is shown. Modern methods of teaching younger pupils to a foreign language are presented. The methods used in the school are analyzed from the point of view of their effectiveness when teaching a foreign language in an elementary school.
[**Mikhaylova A.V.** Increase motivation to learn from younger students in foreign language lessons]

«Когда маленькие дети приходят в школу, их глаза светятся. Они хотят узнать от взрослых много нового, интересного. Они уверены, что впереди счастливая дорога к знаниям. Всматриваясь в унылые и равнодушные лица старшеклассников на многих уроках, невольно задаешь себе вопрос: «Кто погасил их лучезарные взгляды? Почему пропало желание и стремление?»
Ш. Амонашвили

Глобализации экономических и социокультурных процессов в современной России и во всем мире привела к стремительному развитию и модернизации современной системы образования. Основным требованием нашего времени

становится воспитание и подготовка такой личности, которая способна действовать и добиваться успеха в условиях непрерывно меняющейся реальности. В этой связи, обучение иностранным языкам становится важным компонентом межкультурного взаимодействия и общего развития личности.

Многие дети и родители в процессе изучения языка на начальной ступени обучения сталкиваются с рядом проблем, которые со временем приводят к снижению интереса к обучению иностранному языку. Эти проблемы являются общими для всей системы образования и школьного обучения и частными, когда затрагивают конкретный вид учебной деятельности. В качестве общих проблем выступает не сформированное желание учиться. Школьники привыкают делать что-то, связанное со школой и учебным процессом, просто потому, что это надо и избежать этого нельзя. Учеба, к сожалению, в итоге становится для многих не увлекательным, а принудительным занятием (Виттенбек, Кузьминов, Мельников, 2018). Проблемы, вызванные изучением иностранного языка, связаны ещё и с тем, что ребёнок часто не имеет возможность применить свои знания в жизни (в семье, в общении с друзьями, в общественных местах). Зачастую классно-урочная система диктует учителю формы и виды проведения занятий, что делает её скучной и неинтересной.

Младшие школьники - это вчерашние дошколята, основным видом деятельности которых была игра (Зацепина, 2018). Учебная деятельность в младшем школьном возрасте только формируется и задача учителя, работающего с детьми в начальных классах, состоит в том, чтобы он мог свободно и целенаправленно применять различные инновационные технологии (в том числе и традиционные, хорошо зарекомендовавшие себя технологии) и использовать весь свой творческий потенциал для достижения положительного результата в обучении и воспитании учащихся. Формирование положительной учебной мотивации, в данном контексте, играет ключевую роль.

Учебная мотивация - это процесс, который направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это комплексная система, которая состоит из

мотивов, целей, реакций на неудачу и потребностей ученика в получении новых знаний.

От мотивации учащихся зависит их успешность, уровень знаний, желание учиться всю жизнь. Не стоит забывать, что, согласно современным исследованиям, результаты деятельности человека лишь на 20 % зависят от врождённого интеллекта, а на 70-80 % - от мотивации.

Проблема мотивации к изучению иностранного языка в начальной школе особенно актуальна на современном этапе, поскольку новые учебные программы предполагают модернизацию языкового обучения на основе личностно-ориентированного подхода и целью их является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Во многих школах иностранный язык вводится уже в первом классе - на самой первой ступени обучения.

Мотивация - важнейшая пружина в процессе овладения иностранным языком, а младший школьный возраст является самым благоприятным для создания и сохранения положительной мотивации к изучению иностранного языка, поэтому учителю особенно важно пользоваться инструментами поддерживающими интерес учеников к данному предмету, чтобы процесс обучения не только снабжал их знаниями, навыками и умениями, но и доставлял им удовольствие и побуждал к активному участию в нем (Гальскова, 2004).

Представим некоторые технологии, которые на наш взгляд будут способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников на уроках.

В качестве традиционных технологий выступают:

- *создание благоприятной атмосферы на уроке* - на уроках необходимо создавать для ребенка ситуации успеха, организовывать и поддерживать доброжелательную атмосферу. В ребенке исключительно важно воспитывать чувство оптимизма, веры в свои силы. Вне всяких сомнений, чтобы воспитывать эти качества в других, учитель должен сам быть оптимистически и доброжелательно настроен по отношению к ученикам и своим коллегам (Виттенбек, Кузьминов, Мельников, 2018);

- *музыка* - это один из наиболее мощных способов

воздействия на чувства и эмоции учащихся. Песни могут оказать большую помощь в изучении иностранного языка, она вызывает большой прилив энтузиазма у младших школьников. Представляет собой стимулирующий подход к изучению культуры иноязычных стран. Хорошие, веселые песенки, которые еще могут быть подкреплены движениями - не забываются, например, как грамматические правила после урока. Поскольку песни включают в себя новые слова и выражения, они являются средством прочного усвоения и расширения лексического запаса, а также средством его активизации, так как в них могут встречаться уже знакомые лексические единицы. И что крайне важно для процесса обучения младших школьников- песни позволяют расслабиться, снять напряжение и восстановить работоспособность. Отличным способом является их использование во время физкультминуток;

- *драматизация* - этот метод открывает очень большие возможности для реализации основной цели обучения иностранному языку - формированию коммуникативной языковой компетенции. На начальном этапе у детей очень хорошо развита долговременная память. Данный метод создает базу для обучения всем четырем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. Более того предоставляет возможности для развития творческой, интеллектуально развитой личности и является прекрасным средством мотивации и повышению интереса к изучению иностранного языка. В театральной деятельности каждый ученик получает возможность развиваться в языке в соответствии со своими навыками и умениями;

- *игра* - обучающие игры на иностранном языке обеспечивают более прочное усвоение материала (Гальскова, Никитенко, 2004). Интерес к возможности включения в новую игру обеспечивает истинную внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка детьми. Игра - средство активизации лексического и грамматического материала, в ней развиваются творческие и мыслительные способности ребенка. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и

приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. Обучающие игры позволяют сделать процесс обучения интересным и увлекательным. Атмосфера увлеченности предоставляет детям возможность преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, снимает утомляемость, восполняет дефицит общения на иностранном языке. В любой вид деятельности на уроке можно внести элемент игры - и урок станет более увлекательным и интересным для ребенка. Для того, чтобы заинтересовать детей игрой, ввести элементы неожиданности, свободного выбора, эмоционально раскрепостить детей, учитель сам должен стать ее участником. Дидактические игры лучше согласуются с идеями свободного развития ребенка, индивидуальным и личностно ориентированным обучением. Именно игра для младших школьников является одним из самых сильных мотивов к изучению иностранного языка;

- *применение информационно-коммуникационных технологий.* Применение ИКТ делает обучение проблемным, ориентированным на исследовательскую активность. Это позволяет обеспечить положительную мотивацию обучения, проводить интегрированные уроки с использованием музыки и анимации, повысить эффективность урока. С активным внедрением Московской электронной школы в образовательный процесс, появилась возможность по-новому взглянуть на учебный процесс. Стало возможным проводить и составлять интерактивные уроки, пользоваться электронными пособиями, создавать свои приложения и использовать их на уроках. Эти возможности делают процесс обучения более ярким и увлекательным для ребенка, дети стремятся показать свои знания у интерактивной панели, возможность вовлечения в интерактивный, интересный процесс обучения не оставляет их равнодушными и дает стимул к изучению любого предмета, в том числе, иностранного языка (Сахарова, Семенова, 2013).

В качестве инновационных технологий, используемых на уроках иностранного языка, повышающих мотивацию младших школьников к обучению, можно перечислить следующие:

- *урок-игра*. Это активная форма учебного занятия, в ходе которого моделируется определенная ситуация прошлого или

настоящего, воссоздаются картины и события с их участниками и персонажами. Во время проведения такого урока, у школьников возникает особое эмоциональное и игровое состояние, что придает знаниям, полученным во время урока-игры, лично-значимую, эмоциональную окраску. Таким образом, ученики осваивают и углубляют свои знания, развивают способности к восприятию, и что самое главное, и формируют иноязычную коммуникативную компетенцию;

- *урок-путешествие*. Такая форма урока вовлекает в учебный процесс всех - даже «молчунов» и служит прекрасным способом повышения мотивации к изучению иностранного языка. Подготовка к такому уроку включает в себя определение темы, подбор учебной литературы и рисование карты с началом и концом пути, а также остановочными пунктами. Такое занятие имеет массу преимуществ: снимает усталость за счет смены вида деятельности, увеличивает работоспособность, способствует лучшему усвоению материала, развивает умение анализа, формирует коммуникативную языковую и лингвострановедческую компетенцию, а также способствует повышению уровня интереса к стране изучаемого языка и повышает общий культурный уровень детей.

- *Урок-сказка*. Ребенку младшего школьного возраста близок и понятен мир сказок и волшебства. Возможно, именно поэтому, на уроках в такой форме он раскрывается полнее. Учебный материал совмещается в воображении учеников со сказочным образом, оставаясь надолго в их памяти. Использование данной формы урока позволяет представить учащимся наглядное представление о жизни, истории и реалиях иноязычных стран. Более того, использование сказок на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности. Благодаря своей структуре, сказка позволяет не только обучать различным видам речевой деятельности, но также преодолевать языковой барьер.

- *Урок-викторина*. Такая форма урока может являться частью абсолютно любого урока. Такие уроки могут быть посвящены любому аспекту изучения иностранного языка: лексическому, грамматическому, страноведческому. В ходе подготовки к таким урокам повторяется определенный

материал, который был изучен заранее, могут быть использованы дополнительные материалы, осуществляться метапредметные связи, например, при повторении страноведческого материала. Урок, проведенный в такой форме, безусловно, повысит мотивацию к изучению предмета, а также поможет развить умение работать в команде, позволит участникам быть более толерантными и внимательными друг к другу.

Это далеко не полный перечень классических и инновационных технологий, используемых на уроках иностранного языка и повышающих мотивацию учащихся к обучению. Мы перечислили наиболее часто используемые и надежно зарекомендовавшие себя. Безусловно, перечисленные технологии используются нами, как в «чистом» виде, как урок, полностью проводимый в той или иной форме по конкретной технологии, так и в «смешанном» виде, когда на одном уроке используются разные технологии.

Все перечисленные выше технологии проводятся с учётом возрастно-психологических и индивидуальных особенностей младших школьников, что значительно повышает их эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

Виттенбек В.К., Кузьминов Н.Н., Мельников Т.Н. 2018. Инновации воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ Московской области: концептуальный подход. - Обучение и развитие детей младшего школьного возраста. Москва. С. 11-33.

Гальскова Н.Д. 2004. Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: Айрис Пресс. 188 с.

Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. 2004. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис-пресс. 314 с.

Зацепина М.Б. 2018. Сущность учебно-исследовательской и проектной деятельности младших школьников. Сс. 251-255. - Материалы XII Международной научно-практтческой конференции. Москва.

Сахарова А.В., Семенова Д.С. 2013. Повышение мотивации к обучению на уроках иностранного языка в начальных классах. - Lingua mobilis. № 3: 120-125.

Получена / Received: 10.09.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 434-440

Народное декоративно-прикладное искусство как средство воспитания эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в современной общеобразовательной организации

О.И. Моргунова

МБОУ Средняя общеобразовательная школа №24 имени 9-ой Гвардейской Краснознамённой стрелковой дивизии
141018, Московская обл., г. Мытищи, Новомытищинский пр-кт, д. 82, корп. 10
Municipal budgetary educational institution Secondary Secondary School No 24 named of the 9th Guards Rifle Division of the Red Banner Division
Novomytishchinsky avenue, 82, building 10, Mytishchi, Moscow Region 141018 Russia
e-mail: emma.3446@yandex.ru

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, дети младшего школьного возраста, эстетическая культура, воспитание и образование, социальная роль образования.
Key words: folk arts and crafts, children of primary school age, aesthetic culture, education and education, the social role of education.
Резюме: В данной статье рассматривается народное декоративно-прикладное искусство с позиции формирования и воспитания эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в современной общеобразовательной организации. Анализируется нормативное правовое пространство рассматриваемой области. Приведён анализ феномена народного декоративно-прикладного искусства. Выявлены общие тренды развития рассматриваемой темы в условиях инновационной образовательной среды современной общеобразовательной организации.
Abstract: This article examines folk decorative and applied art from the point of formation and education of aesthetic culture in children of primary school age in a modern general education organization. The normative legal space of the considered area is analyzed. The analysis of the phenomenon of folk decorative and applied art is given. The general trends in the development of the topic under consideration in the conditions of the innovative educational environment of the modern general education organization are revealed.
[**Morgunova O.I.** Folk arts and crafts as a means of educating aesthetic culture in children of primary school age in a modern general education organization]

Воспитание эстетической культуры в наше время является актуальным направлением государственной образовательной политики в начальной школе. Это объясняется следующим: во-первых, способствует развитию общей культуры. Во-вторых, служит важным компонентом в развитии

эстетического вкуса. В-третьих, эстетическая культура выступает существенным моментом общественной и индивидуальной жизни людей, инструментом социального развития общества.

Вопрос о воспитании эстетической культуры детей рассматривается в таких документах, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Федеральный Государственный образовательный стандарт начального образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г.», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и других.

Эстетическая культура как важнейшая составляющая духовного облика младшего школьника включает в себя его чувственные и интеллектуальные способности, способность и умение прочувствовать свою связанность с миром, пережить и ценностно выразить полноту и многообразие этих отношений по законам красоты. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для становления эстетической культуры (В.В. Давыдов, В.С. Мухина, А.Ж. Овчинникова, Д.Б. Эльконин и др.). Именно в этом возрасте происходит «наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности». Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Проблема воспитания эстетической культуры личности рассматривалась в области философии и культурологии следующими учеными: Ю.Б. Боревым, А.И. Буровой, М.С. Каганом, Н.И. Киященко и других. Психологическое обоснование компонентов эстетической культуры содержится в трудах Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, И.Б. Крыловой, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона и других (Власов, 2013).

В педагогической литературе вопрос воспитания и формирования эстетической культуры школьников нашел отражение в работах Н.С. Витковский, Б.Т. Лихачева, Б.М. Неманского, И. Песталоцци, У.Ф. Суны,

В.А. Сухомлинского и других.

Повышение социальной роли образования в XXI в. тесно взаимосвязано с раскрытием творческого потенциала личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению. В настоящее время в качестве основной задачи школы выдвигается задача организации образовательной среды, способствующей развитию личностной сущности ученика. Необходимость реализации этой задачи привела к разработке ФГОС второго поколения, в основе которых лежит новый тип взаимоотношений - общественный договор, соединяющий государственные, общественные и личные потребности, при котором создание условий для развития способностей и творческого потенциала, поддержки детской инициативы в соответствии с требованиями ФГОС является одной из приоритетных задач. Работа с детьми требует огромного терпения и не рассчитана на мгновенный результат, но ее важность сложно переоценить (Зацепина, 2017).

Поступление в школу, начало обучения - это важный период в жизни ребенка. Ведущей в младшем школьном возрасте деятельности является учебная деятельность. И в этом его главное отличие. Другими словами, привычная беззаботность, погруженность в игру сменяются жизнью, в которой появляются требования, обязанности и ограничения. Теперь ребенок должен каждый день ходить в школу, систематически и напряженно трудиться, соблюдать режим дня, подчиняться разнообразным нормам и правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, заниматься на уроке тем, что определено школьной программой, и стараться добиться хороших результатов. Ребенок становится взрослым. Одновременно со сменой статуса меняется и его психологический облик - его личность, познавательные и умственные возможности, круг общения.

Необходимым условием и основным механизмом психического развития младшего школьника является учение, благодаря которому происходит формирование человеческой личности, ее духовно-ценностных ориентации. Современные модели и технологии обучения способствуют повышению качества школьного образования, поскольку на первом плане

оказывается ребенок как личность и как субъект деятельности. Поэтому основные педагогические усилия направляются на познавательное и личностное развитие учащихся. Не удивительно, что на уровне конкретных методических приемов эти модели в той или иной степени взаимопересекаются.

Воспитание эстетической культуры младшего школьника должно проходить по определенной программе, с учетом современного уровня развития различных видов народного декоративно-прикладного искусства, что предполагает близость к жизни, стремлении к творчеству, процесса создания красоты с целю преображения окружающего мира, предметной среды.

Основными педагогическими принципами здесь являются принципы постепенности, последовательного усложнения требований, а также дифференцированного подхода к знаниям и умениям детей различных возрастов. Народное декоративно-прикладное искусство, как и любой вид искусства, является средством познания, отображения и преобразования действительности и, соответственно, важным фактором эмоционально-эстетического воздействия, оно отвечает интересам детей, является богатой пищей для их художественного восприятия, содействует развитию эстетических переживаний. Формируя аналитическое и образное мышление, художественное воображение учащихся, народное декоративно-прикладное искусство способствует наиболее эффективному решению воспитательных задач (Комарова, 2016).

Народное декоративно-прикладное искусство эмоционально обогащает ребенка, поддерживает интерес к истории и культуре своего народа, познавая красоту творчества которого, ребенок испытывает положительные эмоции, а на основе их, в свою очередь, возникают более глубокие чувства - радость, восторг, восхищение. В настоящее время богатое историческое прошлое России и ее современный потенциал предоставляют уникальную возможность заново осмыслить и сформулировать национально-духовные ценности, сущность и содержание эстетической культуры.

В процессе познания красоты народного творчества, у ребенка образуются художественные представления, мышление,

творческое воображение, появляются навыки оценки произведений искусства, становление художественно-эстетического вкуса. Все это вызывает у детей стремление передать воспринятую красоту, запечатлеть те предметы народного декоративно-прикладного искусства, которые им понравились.

Большая роль в решении задач воспитания эстетической культуры младшего школьника принадлежит научно-краеведческим музеям и их фондам, где сосредоточены лучшие образцы народного творчества, воплотившие в себе в себе практическую целесообразность, красоту форм и яркость красок. Для популяризации предметов народного декоративно-прикладного искусства целесообразно использовать различные выставки, экспозиции, тематика которых может быть самой разнообразной. «Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувство ребёнка, но и способствует развитию воображения и фантазии» (Лыкова, 2014).

Становления бережного отношения к предметам народного быта и произведениям народного творчества, развития эстетического вкуса, эстетика развивающей предметной среды, является неотъемлемой составляющей целостного процесса перспективного воспитания эстетической культуры и формирования личности. Для младших школьников таким предметом может стать народная игрушка как часть народной культуры, которая вобрала многообразие форм, содержание символов, стала важным фактором воспитания эстетических ценностей. Функции народной игрушки многогранны, но подчинены основной задаче - введению детей в сложные отношения с окружающим миром. «Игрушка - это предмет-знак, обеспечивающий для ребенка возможность самого легкого, занимательного и доброжелательного по отношению к его ранимой душе вхождения в национальную культуру» (Москвина, Черникова, 2018). Организация предметно-игровой среды, проведение народных, дидактических игр, театральных постановок с использованием народных игрушек является эффективным средством воспитания эстетической культуры младшего школьника, интереса и любви к искусству. В народной игрушке ребенок

находит отголосок народных сказок, потешек, праздников, многих обрядов, обычаев и традиций, она более удовлетворяет фантазию младшего школьника, доставляет радость и другие положительные эмоции, поскольку данные в ней образы жизненны и близки его детскому опыту.

Эффект эстетического воздействия моно усилить за счет привлечения к работ литературного или музыкального произведения, поскольку, как указывали многие педагоги, психологи и исследователи народного декоративно-прикладного искусства, на существующую общность художественных образов в песенном, сказочном и изобразительном творчестве народа.

Процесс углубления представлений о художественном образе народного творчества у учащихся происходит на 3 и 4 этапе. На данных этапах педагогу необходимо помочь младшим школьникам представить художественную вещь непосредственно в предметной среде. Пропорции, цвет, форма произведения народного декоративно-прикладного искусства всегда связаны с общей обстановкой, с ансамблем того предметного мира, в котором мы живем. Например, если на уроке учащиеся знакомятся с художественными вещами XVIII или XIX веков, то соответственно необходимо показать ту среду, в которой жили эти вещи, для чего также могут послужить литературные произведения или слайды, небольшие экскурсы в историю данных периодов.

Таким образом, большая роль в решении задач воспитания эстетической культуры, интереса и любви к искусству отводится предметам и произведениям народного декоративно-прикладного искусства, процесс познания которых основан на процессе познания красоты народного творчества, расширяющего представления об окружающем мире.

ЛИТЕРАТУРА

Власов В.Г. 2013. Основы теории и истории декоративно-прикладного искусства: учебно-методическое пособие. СПб: Изд-во СПбГУ. 156 с.

Зацепина М.Б. 2017. Воспитание художественно-эстетической культуры у детей дошкольного возраста. - Вестник Череповецкого государственного университета. № 3: 119-123.

Комарова Т.С. 2016. Народное искусство - детям. М.: Мозаика-Синтез, 224 с.
Лыкова И.А. 2014. Педагогическая система формирования эстетического отношения к миру у детей дошкольного возраста (теоретическое исследование): монография. М. 240 с.
Москвина А.С., Черникова В.В. 2018. Театрализованная деятельность как средство подготовки школьников к обучению в современной общеобразовательной организации. - Мировоззрение в XXI веке. Т. 1. № 1: 41-44.

Получена / Received: 16.08.2018
Принята / Accepted: 04.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 441-446

Теоретические основы формирования готовности детей дошкольного возраста к обучению в начальной школе

А.С. Москвина[1], Е.Ю. Евтеева[2]

[1,2]Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
[1]e-mail: anna.moskvina@list.ru
[2]e-mail: evgenia.evteeva@yandex.ru

Ключевые слова: готовность, дети дошкольного возраста, формирование, начальная школа, инновация.
Key words: readiness, pre-school children, formation, primary school, innovation.
Резюме: В статье исследователями раскрывается особенность систематического школьного обучения. Особое внимание уделено теоретическим основам формирования готовности детей дошкольного возраста к обучению в начальной школе. Раскрывается актуальный уровень психического развития ребёнка. Приводится значимость личностноориентированного обучения в начальной школе.
Abstract: In the article, researchers reveal the peculiarity of systematic school education. Particular attention is paid to the theoretical foundations of the readiness of pre-school children for primary school education. Reveals the actual level of mental development of the child. The importance of personally oriented education in primary school is given.
[**Moskvina A.S.[1], Evteeva E.Yu.[2]** Theoretical bases of formation of readiness of children of preschool age to training in an elementary school**]**

В современной России образованию с каждым годом всё больше и больше отдаются приоритеты. Разрабатываются специальные программы, законы поддержки образования. Школьное обучение становится более разнообразным, оно ориентировано на развитие личности, способностей, творческого мышления. Предпосылками успешного обучения в школе является подготовка к этому дошкольников. Современные дошкольные образовательные организации в соответствии с ФГОС дошкольного образования призваны не просто готовить ребенка к школе, а осуществлять эту работу в режиме тесного взаимодействия со ступенью начального образования.

Готовность к обучению - это сформированность всех

психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе.

Изучением проблемы формирования готовности к школе занимались и занимаются такие учёные, как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова, Е.А. Аркин, А.Н. Леонтьев и др.

Проблема формирования знаний, умений и навыков у детей до поступления в школу нашла свое отражение в работах Т. И. Тарунтаевой, Л.И. Журовой, Ф. А. Сохина и др.

Вопросы развития элементов учебной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста разрабатывались Л.А. Венгером, А.Н. Давидчук, К.Н. Поливановой, С.А. Козловой Т.А. Куликовой и др. Эти исследования направлены на подготовку к успешному обучению в школе дошкольников в семье и детском саду (Борисова, 2017).

Вместе с тем, современная практика ставит перед необходимостью расширения диапазона исследования вопросов подготовки дошкольников к школе и связанной с этой проблемой стимулирования социально- педагогической подготовки дошкольников к школе. В этом смысле потребности дошкольной практики в научно-педагогической и социально-педагогической разработке совершенно очевидна.

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности к школьному обучению» или «школьной зрелости».

В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школьному обучению основана на трудах Л.С. Выготского. Ею занимались классики детской психологии Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и продолжают заниматься известные современные специалисты

Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина и др.

Российские психологи под психологической готовностью к школьному обучению понимают необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) ребёнка.

Если актуальный уровень психического развития ребёнка такой, что его зона ближайшего развития ниже требуемой для освоения учебной программы в школе, то ребёнок считается психологически неготовым к школьному обучению, т.к. в результате несоответствия его зоны ближайшего развития требуемой он не может усваивать программный материал и попадает в разряд отстающих учеников.

В настоящее время отечественные психологи придерживаются точки зрения Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, которые подчёркивают, что у ребёнка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, т.е. психологических черт, свойственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе деятельности, для которой они необходимы, т.е. учебной (Третьяков, 2016).

В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфо - физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

Учебная деятельность, в отличие от процесса обучения, представляет собой, с точки зрения Д.Б. Эльконина, целенаправленную познавательную деятельность обучаемого. Учебная деятельность - общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в

соответствии с общественно выработанными нормами), но она вместе с тем индивидуальна по результату, то есть усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий - приобретение отдельного ученика. И это, по мнению Д.Б. Эльконина, основная характерная черта школьного обучения.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения

- обязательное выполнение всеми обучаемыми одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе. По своей природе эти правила - общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную коллективистическую направленность, - важнейшая воспитывающая функция в школе. При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научные знания непосредственно не совпадают с практическим. Эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов, или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период. Но сущность вещей не лежит на поверхности, не может быть непосредственно воспринята, она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки - это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Четвертая существенная особенность школьного

обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающим его взрослым. Для общения с учителем ученику необходимо овладеть особыми средствами. Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям производимым учениками, и их результатам.

Особенности систематического школьного обучения предполагают определенный уровень психического развития ребенка, поэтому успешность обучения начинающего школьника во многом обусловлена уровнем его психологической готовности к обучению.

В настоящее время очень популярен термин «личностно-ориентированное обучение». Но чем же «личностно ориентированное обучение» отличается от «традиционного», ведь всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности. Следовательно, оно является развивающим и личностно-ориентированным? С нашей точки зрения, этот вопрос очень хорошо рассмотрен в работе И.С. Якиманской. Она выделяет следующие позиции личностно-ориентированного обучения:

- личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
- образовательный процесс личностно-ориентированного обучения представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведением;
- содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить изобретательность к предметному материалу, его виду форме;
- критериальная база личностно-ориентированного

обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);

- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика и выступает основной целью современного образования;
- в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения;
- личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах.

Таким образом, проблематика готовности дошкольников к обучению в школе выступает ведущим инновационным вектором развития дошкольного детства и глобальной проблемой общеобразовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова В.А. 2017. Влияние развития творческого воображения на эмоциональную сферу младших школьников. - Системная психология и социология. № 2: 31-37.

Новейший философский словарь. Под ред. А.А. Грицанова. 3-е изд-е, испр. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.

Третьяков А.Л. 2016. Гражданское общество и права человека: опыт реализации петербургской модели гражданского и этико-правового образования и воспитания детей и молодёжи. - Управленческое консультирование. № 7: 128-136.

Получена / Received: 02.09.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 447-450

Формирование экономической компетентности младших школьников: генезис феномена

Ю.М. Снурницына

Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: snurnitsyna@mail.ru

Ключевые слова: экономическая компетентность, формирование, теоретический анализ, непрерывное образование, младшие школьники.
Key words: economic competence, formation, theoretical analysis, continuing education, junior schoolchildren.
Резюме: В статье исследователем актуализируется вопрос феномена экономической компетентности младших школьников. Отражена социальная значимость исследования в русле действующего нормативного правового образовательного ландшафта. Выявлены противоречия в педагогической теории и образовательной практике относительно развития гармонично развитой личности младшего школьника. Описывается необходимость дальнейшего исследования проблемы.
Abstract: In the article the researcher actualizes the phenomenon of economic competence of junior schoolchildren. The social significance of the research is reflected in the mainstream of the current normative legal educational landscape. The contradictions in the pedagogical theory and educational practice concerning development of the harmoniously developed personality of the younger schoolboy are revealed. The need for further investigation of the problem is described.
[Snurnitsyna Yu.M. Formation of economic competence of younger schoolchildren: the genesis of the phenomenon**]**

В современном динамично меняющемся мире все мы сталкиваемся с проблемами правовой и экономической неграмотности. В связи с этим перед образовательными организациями стоят новые задачи по воспитанию современного гражданина, обладающего правовым и экономическим мышлением, которое будет проявляться в нравственно обоснованном поведении в современном обществе. Сегодня как никогда перед школой и обществом в целом стоит задача экономического воспитания обучающихся, отвечающего потребностям и требованиям времени, в котором происходит постоянный рост роли социальных ценностей, таких как компетентность, знания и высокий профессионализм. Помимо

вышеизложенного, экономическое образование развивает коммуникативные связи, интеллектуальные способности, содействует воспитанию самостоятельности, инициативности, терпимости по отношению к другим людям и т.д. Все эти личные качества продолжают закладываться в младшем школьном возрасте, поэтому, на наш взгляд, формирование экономической компетентности обучающихся необходимо начинать именно с этого возраста, обеспечивая преемственность и непрерывность на протяжении всех лет обучения в школе.

Анализ теоретических и эмпирических исследований в проблемном поле непрерывного экономического образования на этапе начальной школы позволил выявить ряд объективно сложившихся противоречий, определяющих направления исследования:

- между потребностью личности, общества и государства в непрерывном экономическом образовании и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования экономической компетентности обучающихся на каждом из этапов непрерывного образования в соответствии с потенциалом взросления человека;
- между признанием существенных изменений возрастных особенностей младших школьников в условиях современной социальной ситуации, понимания, что воспитывать и обучать детей XXI веке надо иначе, традиционной системы обучения недостаточно;
- между признанием важности индивидуализации образовательного процесса и недостаточно эффективным ее применением в педагогическом процессе начальной школы, не обеспечивающим формирования у обучающихся позиции субъекта социализации.

В современном динамично меняющемся мире возрастает значимость экономической компетентности, формирование которой становится одной из центральных задач непрерывного образования (Б.С. Гершунский, А.В. Хуторской). Компетентность понимается как наличие достаточно высокого уровня культуры во всех сферах жизни современного человека; способность осмысленно применять накопленный социальный

опыт для решения конкретных задач и проблемных ситуаций в повседневной, профессиональной или социальной жизни (В.И. Байденко, А.И. Субетто). Можно полагать, что именно в этом направлении должна осуществляться модернизация отечественного образования, включая и начальное образование.

Одной из важнейших компетентностей в социально-трудовой деятельности является экономическая компетентность. А. Самохина определяет экономическую компетентность, как систему знаний, умений, опыта, ценностных отношений, которые позволяют принимать правильные и эффективные экономические решения.

Исследователь Г.И. Сивкова рассматривает понятие экономической компетентности с точки зрения поведение, которое может гибко меняться в различных ситуациях на основе автоматизированных навыков в установления экономических отношений.

Автор Т.С. Терюкова указывает на то, что экономическая компетентность является интегративным качеством личности, характеризуется высоким уровнем знаний, определяет отношения между человеком и экономической средой, диагности-руется мотивационным, когнитивным, деятельностным критериями

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования учитывает происходящие изменения в условиях информационного общества, инновационной экономики, развивая новую модель образовательной системы, которая основана на компетентностном подходе, акцентирующим внимание на результате образования в контексте умения действовать в различных жизненных ситуациях.

Тема компетентностного подхода в российской педагогике стала активно обсуждаться после выхода Распоряжения Правительства Российской Федерации от 09.12.2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Согласно документу общеобразовательная школа должна формировать ключевые компетенции учащихся (целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт

самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся), определяющие современное качество образования. На данный момент в России сделаны достаточно много научных теоретических и практических работ в этой области.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что экономическая компетентность представляет собой синтез материальных и духовных сторон экономической деятельности. В результате обучения у обучающихся начальных классов должен быть сформирован начальный уровень интегративного качества личности, позволяющего ребёнку входить в мир экономических отношений в сфере повседневной жизни, выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками. Это качество может быть определено как экономическая компетентность. Сущность основ экономической компетентности младших школьников характеризуется высоким, в рамках возрастных особенностей, уровнем экономических знаний, умений, способностью определять принципы рационального экономического поведения (№ 273-ФЗ).

Экономическая компетентность младших школьников - составной компо-нент детского социокультурного опыта, приобретаемого детьми в процессе стихийной или целенаправленной социализации. Непрерывное экономическое образование на ступени начальной школы призвано обеспечить накопление позитивного опыта экономической деятельности на основе ценностных ориентаций, экономических знаний, умений, а также интеграции учебного и жизненного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: Мир книги, 2001. 147 с.

Самохина А. 2002. Экономика образования и экономика в образовании школьников. - Народное образование. № 10: 209-219.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

Получена / Received: 12.09.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 451-456

Формирование инновационного образовательного пространства современной высшей школы

М.Е. Соловьева[1], А.Л. Третьяков[2]

[1]Российский государственный гуманитарный университет
125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, д. 6
Russian State University for the Humanities
Miusskaya square, 6, GSP-3, Moscow 125993 Russia
e-mail: solowaeowa.margo@yandex.ru

[2]Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: altretyakov@list.ru

Ключевые слова: инновационное пространство, высшая школа, образование, человеческий капитал, экспертная деятельность в сфере образования.
Key words: innovative space, higher education, education, human capital, expert activity in the field of education.
Резюме: В данной статье раскрывается сущность строительства инновационного образовательного вузовского пространства. Особое внимание обращается на экспертную деятельность в образовательной сфере. Важное место отводится преподаванию дисциплине «Управление Москвой: история и современность», которая преподаётся в одном из инновационных столичных вузов. Определены новейшие векторы развития рассматриваемой проблематики.
Abstract: In this article, the essence of the construction of innovative educational university space is revealed. Special attention is paid to expert activities in the educational sphere. An important place is given to teaching the discipline «Management of Moscow: history and modernity», which is taught in one of the innovative metropolitan universities. The newest vectors of the development of the problem are determined.
[**Solovyova M.E.[1], Tretyakov A.L.[2]** Formation of innovative educational space of modern higher school]

Развитие современной системы высшего образования, происходящее в условиях информатизации общества, характеризуется динамизмом, использованием множества образовательных технологий, инновационных методов и организационных форм обучения, а также становления института экспертирования в высшей школе.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что развитие системы высшего образования на этапе информатизации общества обусловлено происходящими процессами интеграции содержания и технологий обучения. Их внедрение в сферу информационно-образовательной деятельности позволяет на новом, более качественном уровне осуществлять передачу накопленного человеческом социального опыта и человеческого капитала, успешно адаптироваться обучаемым к происходящим во внешней среде изменениям, более эффективно взаимодействовать преподавателям и студентам в процессе обучения. Изложение учебно-образовательного материала должно быть основано на логике построения дидактических единиц, формирования профессиональных компетенций, а решение учебно-образовательных задач - выполняться согласно логике их использования (Гладкая, 1996).

Экспертная деятельность в системе образования - один из ключевых механизмов регулирования развития системы в целом и отдельных ее компонентов. Переход образовательного учреждения в режим развития влечет за собой необходимость создания экспертно-аналитических механизмов, обеспечивающих оценку эффективности и перспективности происходящих процессов и прогнозирование возможных траекторий и потенциальных рисков. В отличие от привычных для образовательной практики систем «инспекторской» оценки, экспертиза призвана выполнять иной тип задач: всесторонний анализ и исследование элементов образовательной системы, разработку рекомендаций по их дальнейшему развитию. Эти функции являются новыми и нетрадиционными для управленческого звена сферы образования, что определяет возникновение трудностей при их реализации.

Экспертиза в образовании предусматривает исследование специалистами (экспертами) степени соответствия педагогических систем (объектов, явлений, процессов) определенным нормам, стандартам. Поэтому названная процедура включает применение комплекса научно-обоснованных, нормативно-правовых действий и операций, необходимых для получения объективного суждения о качестве

изучаемого объекта (Комарова, Третьяков, 2016).

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя: экспертизу образовательных проектов и программ; экспертизу педагогической деятельности; экспертизу экспериментальной деятельности; экспертизу инновационной деятельности.

В целом в процессе экспертизы анализу подвергаются следующие основные области образовательного процесса: образовательные результаты обучающихся; формы организации деятельности обучающихся и методические приемы, при помощи которых педагог реализует запланированные образовательные результаты; система оценивания образовательных результатов.

Отметим, что экспертизе подвергаются:

- и сами процедуры, и способы оценивания достижений обучающихся;
- соответствие компетентности педагога компетентности, необходимой для достижения планируемых результатов;
- степень реализации педагогом образовательной стратегии учреждения;
- индивидуальные стилевые особенности деятельности педагога;
- деятельность обучающихся;
- профессиональная рефлексия. Оценка педагогом результативности своей деятельности относительно замысла, своих возможностей произвести требуемые изменения в целях и организации учебного процесса (Новикова, 2011; Третьяков, 2016).

Необходимо отметить, что целями экспертизы образования являются: понимание авторского замысла инициативы; оценка инициативы (соотнесение с существующими нормативными моделями); превращение инициативы в ресурс образования; организация поддержки для институциализации инициативы.

Стоит отметить, что в содержание экспертизы входят следующие виды экспертиз: экспертиза учебных планов,

образовательных программ, расписания учебных занятий, инноваций, методических разработок, пособий; построение профессиограммы; экспертиза научно-педагогических исследований; экспертный прогноз (оценка ожидаемого развития ситуации); оценка альтернативных вариантов управленческих решений и т. д.; оценивание и диагностика состояния различных систем.

Российская система образования по Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предполагает развитие социально-экономического потенциала страны за счет совершенствования образования путем внедрения инноваций в образовательную среду. С этой стороны включение новых технологий в эту сферу общественной жизни является необходимым конкурентным преимуществом развития страны на мировой арене.

Инновационный подход в образовании является опережающим фактором при выпуске высококвалифицированных специалистов. Данный подход основан на развитии личностных качеств и потенциальных возможностей обучающегося. Инновационная деятельность должна способствовать повышению подготовки специалистов на более высокий уровень. Тогда, что есть «инновационная деятельность»? Точного определения в российской научной литературе пока не выработано. Но в общем смысле, обобщив определения некоторых современных исследователей, можно сказать - инновационная деятельность в высшей школе есть ни что иное, как подготовка нового поколения качественных специалистов, отвечающих инновационному развитию экономики и тенденциям динамично развивающегося мира.

Инновационная деятельность в образовательной среде различна - начиная от методики преподавания и заканчивая введением новых современных учебных дисциплин. Одной из них является дисциплина: «Управление Москвой: история и современность». По окончании усвоения данной дисциплины, обучающейся должен обладать широким спектром знаний, а именно: уметь составлять бюджетную и финансовую отчетность, уметь определять качество принимаемых решений,

выявлять отклонения от нормы и принимать корректирующие меры для устранения этих отклонений, знать, как организуется деятельность органов государственной власти всех уровней, государственных и муниципальных предприятий и учреждений и разного рода некоммерческих организаций. Т.е. в общем виде содержание дисциплины охватывает круг вопросов связанных с организацией деятельности государственных органов и органов местного самоуправления в Москве. Также Москва рассматривается здесь как столица и субъект Российской Федерации, как административный, политический, культурный и экономический центр страны.

Учебная дисциплина охватывает глубокое изучение становления Москвы как столицы России - от основания ее Юрием Долгоруким до наших дней. В течение 870 лет Москва прошла путь от Московского княжества до города федерального значения. В разные периоды правления Россией управление Москвой имело свои особенности, которые необходимо знать как для профессиональной деятельности, так и для повышения уровня образованности. Данная дисциплина главным образом ориентирована на всестороннее изучение государственного управления и местного самоуправления г. Москвы. Поэтому она изучается на направлении подготовки «Государственное и муниципальное управление», ведь именно там она является одной из ключевых учебных дисциплин, обладая определенной спецификой и набором знаний для более тщательной подготовки государственных служащих.

Таким образом, строительство инновационного образовательного пространства в высшей школе представляет собой важнейший вектор развития государственной образовательной политики и нуждается в тщательном пересмотре инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

Гладкая И.В. 1996. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения. Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. СПб. 211 с.

Комарова И.И., Третьяков А.Л. 2016. Экспертиза в образовании: элементы анализа. С. 278-282. - В сб.: Педагогическая наука и современное

образование: III Всероссийская научно-практическая конференция. Посвящённая Дню российской науки 11 февраля 2016 г. Под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. СПб.

Новикова Т.Г. 2011. Экспертиза в образовании: содержание и типология. - Методист. № 8: 2-12.

Третьяков А.Л. 2016. Гражданское общество и права человека: опыт реализации петербургской модели гражданского и этико-правового образования и воспитания детей и молодёжи. - Управленческое консультирование. № 7: 128-136.

Получена / Received: 02.09.2018
Принята / Accepted: 01.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 457-464

Критерии и показатели профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования в научных исследованиях

А.А. Тарасова

Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: office@mgou.ru

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентность, профессиональная компетентность, федеральный государственный образовательный стандарт, формы методической работы, Состав профессиональной компетентности педагога.
Key words: professional competence, competence, professional competence, federal state educational standard, forms of methodical work, the composition of the professional competence of the teacher.
Резюме: В статье рассматривается профессиональная компетентность педагогов дошкольной образовательной организации, в условиях изменений, происходящих в системе образования. Выявлены несколько качеств, которыми должен обладать современный педагог, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют его профессиональную компетентность, а, следовательно, являются основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования.
Abstract: The article examines the professional competence of teachers of preschool educational organizations, in the context of changes occurring in the education system. Several qualities that a modern teacher should possess are acquired in the process of educational activity and constitute his professional competence, and, consequently, are a fundamental factor in improving the quality of preschool education.
[Tarasova A.A. Criteria and indicators of professional competence of teachers of preschool education in scientific research**]**

В настоящее время, в условиях изменений, происходящих в системе образования, педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной, возрастают требования к качественным характеристикам специалистов этой сферы.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования педагогические работники должны обладать компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей, которые

предполагают: обеспечение эмоционального благополучия воспитанников; поддержку индивидуальности и инициативы детей; установление правил взаимодействия в разных ситуациях; построение вариативного, развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность (Лазарев, Москвина, Курбатова, 2018).

Существующие на данный момент нормативные документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 октября 2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых») регламентируют то, какие профессиональные компетенции (знания и умения) нужно развивать современному педагогу. Однако они не дают ответа на вопрос «как конкретный педагог должен повышать свой уровень профессиональной компетентности» (Акапьев, Савотченко, 2016).

В этом заключается противоречие: с одной стороны известно «что нужно развивать» и указано «это нужно развивать обязательно», с другой - не определено «как развивать», т.е. нет четко сформулированных методов повышения профессиональной компетентности педагогов. Каждый педагог вправе выбрать свою траекторию развития. Но очень часто в этом и заключается основная трудность. Современному педагогу в силу большой профессиональной занятости (нужно

готовиться к урокам, проверять задания учеников, заполнять отчетные документы) проще идти по пути «делай так», когда предлагается инструкция, по которой он может достичь определенной цели. В данном контексте под целью понимается повышение уровня профессиональной компетентности.

Но прежде чем разработать такую инструкцию, необходимо определить, что включает в себя понятие «профессиональная компетентность педагога». Поскольку сейчас нет единого представления о составе профессиональной компетентности педагога, в работе было проведено осмысление данного понятие, и была выделена общая модель профессиональной компетентности педагога. Используя предлагаемую модель, можно определить, какие из традиционных методов можно использовать для повышения профессиональной компетентности педагогов. Кроме того, можно определить, какие из существующих методов будут наиболее актуальны (Раскалинос, Фурлетова, 2016).

Стоит отметить, что переход от накопления знаний и умений к формированию профессиональных компетенций (компетентностный подход) произошел сравнительно недавно. О целесообразности использования компетентностного подхода и о тесной связи понятий «компетентность» и «компетенция» свидетельствуют работы Акапьева В.Л., Акопян М.А., Марковой А.К., Гершунского Б.С., Савельева Д.С., Акимовой А.П., Адольфа В.А., Веснина В.Р., Кричевского В.Ю., Волынкина В.И., Равен Дж., Чошанова М.А., Ядрышниковой О.В., Введенского В.Н.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время накоплена существенная теоретическая база по проблеме повышения профессиональной компетентности педагогов. Этому свидетельствуют работы Акопяна М.А., Брыксиной О.Ф., Китикарь О.В., Пелагеч С.А., Брыксиной О.Ф., Остапович О.В., Миллер В.В., Овчинниковой О.Ю., Кузьминой И.Е. и др.

Изучив существующую теоретическую и практическую базы, можно сделать вывод, что под «Профессиональной компетентностью» необходимо понимать совокупность профессиональных компетенций педагога, уровень которых

сформирован в конкретный момент времени. Под «Профессиональной компетенцией» - норму к образовательной подготовке педагога в некотором аспекте его деятельности, к которой необходимо стремиться.

Выделим основные компетенции, из которых, как нам кажется, должна формироваться профессиональная компетентность педагога. В ходе выделения основных компетенций, приведенных проанализированы научно-исследовательские работы, стандарты педагогов, закон об образовании РФ.

Заметим, что все компетенции связаны между собой. Таким образом, развивая одну из компетенций, педагог развивает и все остальные.

Исследователи выделяет основные компетенции, которыми необходимо овладеть педагогу:

1. Информационная компетентность педагога: информационно-коммуникационная компетентность: комплексные свойства личности педагога, включающие умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, структурировать, организовывать, представлять и передавать ее с использованием средств информационно-коммуникационных технологий; информационно-технологическая компетентность: способность педагога как личности к видам деятельности, связанным с технологиями работы с вычислительной и оргтехникой и с информацией, технологиями применения на практике в повседневной жизни и в образовательной деятельности; нформационно-аналитическая компетентность: комплексные свойства личности педагога, заключающиеся в умении вырабатывать новые знания, осуществлять прогноз, принимать управленческие решения на основе анализа имеющейся информации (Акапьев, Савотченко, 2016).

2. Компетентность в сфере современных инноваций: владение компетенциями в сфере образовательных инноваций, продуктивная деятельность в сфере образовательных инноваций, способность к осуществлению инновационной образовательной деятельности.

3. Компетентность в сфере ИКТ: актуальные знания: об основных поисковых системах и общих правилах поиска, отбора

информации в сети Интернет; о критериях оценки и отбора информации; о средствах синхронной и асинхронной Интернеткоммуникации; о Веб-технологиях, используемых для обучения; об информационно-справочных материалах, способствующих подготовке к профессиональной деятельности; об основных видах онлайн-тестов и Интернет-сервисах для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся; актуальные умения: осуществлять поиск и отбор Интернетресурсов для учебных целей; производить оценку отобранной информации; использовать средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации; использовать информационно-справочные материалы в ходе подготовки к занятиям и личностного роста; использовать различные Веб-технологии в процессе обучения и самообучения; использовать онтайн-тесты и Интернетсервисы для контроля и самоконтроля успеваемости учащихся.

4. Регулятивная компетентность (управление собственным поведением): диагностика состояния и анализ результатов предыдущей профессиональной деятельности (при наличии такого опыта); определение общих ценностей; формулировка образовательных задач и прогнозирование результатов; целеполагающая деятельность - проверка педагогических замыслов, их конкретизация с учетом личностных ценностей и идеалов; уточнение образовательных задач, внесение корректив в программы действий (Введенский, 2004).

5. Интеллектуально-педагогическая компетентность: умение проводить анализ и синтез педагогических явлений; умение сравнивать педагогические явления: сопоставление со стандартом, классификация, соответствие одного явления другому, количественная и качественная оценка; умение использовать абстракцию; умение обобщать и конкретизировать знания; умение использовать педагогические умозаключения; умение использовать профессиональное воображение (Введенский, 2004).

6. Операционная компетентность: предметно-методическая деятельность, проектно-технологическая деятельность, прогностическая деятельность, организаторская деятельность, педагогическая импровизация, экспертная

деятельность.

7. Компетентность в сфере инклюзивного образования: когнитивный компонент: представление об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования; эмоциональный компонент: аффективные реакции и эмоциональная оценка чувства, переживания, связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки; мотивационно-конативный компонент: готовность к проявлению компетентности, а также намерения, планы, замыслы действий; коммуникативный компонент: способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, владеть адекватными средствами и техниками коммуникации; рефлексивный компонент: анализ собственной педагогической деятельности, анализ деятельности обучающихся, анализ взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, анализ результатов образовательного процесса; технологический компонент: умение исполнения методов и технологий инклюзивного образования для ребят с различными образовательными нуждами и разными типами патологий в развитии; диагностический компонент: способность постановочного диагноза уровня формирования ученического коллектива, формирования личности, знаний, умений и воспитанности отдельных обучающихся; коррекционный компонент: умение корректировать процесс педагогического действия в каждом его этапе, принимая во внимание результаты промежуточной и окончательной диагностики; прогностический компонент - умение предусматривать результаты тех либо других педагогических поступков в критериях инклюзивного образования; подготовленность к оказанию первой помощи.

8. Диагностическая компетентность: содержательно-организационный компонент: знание достаточного количества диагностических методик и проективных техник, умение их грамотно применить в определенной ситуации; мотивационно-ценностный компонент: уровень познавательной мотивации, адекватное представление о роли и смысле диагностической деятельности, потребность в усовершенствовании своих

умений; операционально-деятельностный компонент: четкое, последовательное осуществление диагностирования, самостоятельный и правильный подбор и использование диагностическко инструментария.

Представленная модель включает в себя наиболее полное на наш взгляд описание знаний, умений и навыков (объединенных в компетенциях), необходимых современному педагогу, чтобы передать актуальные на данный момент знания в удобной для учеников форме и чтобы быть не просто педагогом, а педагогом-ученым, который готов развиваться и развивать.

Понятие «Профессиональная компетентность педагога» очень многогранно. Выстраивая траекторию личностного развития, каждый педагог может выбрать одну или несколько составляющих. Затем, используя современные методы повышения профессиональной компетентности, попробовать их развить (Шкутина, Рымханова, Мирза, Карманова, 2017).

Данную модель в дальнейшем можно использовать для построения карты развития конкретных педагогов и учебных заведений. Исходя из модели, могут быть подобраны соответствующие методы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих на местах с учетом специфики их деятельности и региона, в котором педагог работает. Кроме того актуальным далее представляется выработка стратегии оценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагога. Указанные вопросы являются дальнейшими этапами развития рассмотренной работы.

ЛИТЕРАТУРА

Акапьев В.Л., Савотченко С.Е. 2016. К вопросу систематизации понятия профессиональной компетентности педагога и ее информационной составляющей. - Вестник БелИРО. № 2: 21-30.

Введенский В.Н. 2004. Профессиональная компетентность педагога: учебное пособие. М.: Просвещение. 159 с.

Лазарев М.А., Москвина А.С., Курбатова Н.В. 2018. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности. - Современные наукоемкие технологии. № 7: 199-203.

Раскалинос В.Н., Фурлетова А.В. 2016. Критерии, показатели и уровни

сформированности диагностической компетентности социального педагога. - Таврический научный обозреватель. № 3: 187-189.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. 2017. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. - Научное обозрение. № 3: 130-136.

Получена / Received: 16.09.2018
Принята / Accepted: 04.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 465-471

Снижение уровня тревожности дошкольников в процессе подготовки к обучению в школе

Г.К. Тиликина

МБДОУ Центр развития ребенка - детский сад № 32
143033, Московская обл., Одинцовский р-н, п. Горки-2, д. 18-19
Municipal budgetary preschool institution Child Development Center - Kindergarten No 32
Gorki-2, 18-19, Odintsovsky district, Moscow Region 143033 Russia
e-mail: gulya181077@mail.ru

Ключевые слова: положительная эмоциональная сфера, современные обучающиеся, психолого-педагогический подход, исследование, дезорганизация интеллектуальной деятельности, общеобразовательная организация, социализация ребенка, позитивная самооценка, гармоничное становление личности.
Key words: positive emotional sphere, modern students, psychological and pedagogical approach, research, disorganization of intellectual activity, educational organization, socialization of the child, positive self-esteem, harmonious formation of personality.
Резюме: В данной статье актуализируется проблема профилактики и снижения уровня тревожности дошкольников в период подготовки к обучению в школе. Выявляется ведущая деятельность обучающихся, отмечаемая в младший школьный возраст. Значительное внимание уделяется эмоциональной стороне учебной жизнедеятельности ребёнка в общеобразовательной организации. Приведены комплексные исследования выдающихся учёных педагогов-психологов, которые обращались к проблеме эмоциональной сферы жизнедеятельности ребёнка в школьные годы. Отмечена роль профилактики и снижения уровня тревожности дошкольников в период подготовки к обучению в школе в современной меняющей действительности.
Abstract: In this article, the problem of preventing and reducing the level of anxiety of preschool children in the period of preparation for schooling is actualized. The leading activity of students is observed, which is celebrated in the junior school age. Considerable attention is paid to the emotional side of the child's educational activities in the general education organization. Complex researches of the outstanding scientists of pedagogical psychologists who addressed the problem of the emotional sphere of the child's life in the school years are presented. The role of prevention and reduction of the level of anxiety of preschool children in the period of preparation for schooling in modern changing reality is noted.
[Tilikina G.K. Reduction of the level of anxiety of preschool children in the process of preparation for school education**]**

Г.К. Тиликина / G.K. Tilikina

Актуальность исследования тревожности дошкольников в процессе подготовки к обучению в школе обусловлена сложностью периода перехода от обучения в дошкольной организации к начальной школе. Это связано, прежде всего, с существенным изменением ведущей деятельности: игровая деятельность сменяется на преимущественно учебную, что предъявляет к личности ребенка новые требования. Кроме того, освоение новых требований проходит в новом коллективе детей и взрослых. Для детского возраста 6-7 лет характерным является построение взаимоотношений, в первую очередь, на основе принципа соревновательности. Только гораздо позже возникает кооперация и совместная деятельность. Но может ли возникать тревожность у дошкольника, если многие из них с радостью примеряют школьные новые рюкзаки, чувствуют себя почти взрослыми?

Данная проблема широко изучена в различных зарубежных и отечественных исследованиях. В зарубежной психологии (Ч. Спилбергер, В.С. Ротенберг) проблема тревожности разработана достаточно полно, в отечественной же психологии (А.М. Прихожан, В.Р. Кисловская, Ю.Л. Ханина) работы по данной проблеме встречаются редко и носят разрозненный характер. Сложность получения общей информации о тревожности и причинах ее формирования в дошкольном возрасте связана также с тем, что на современном этапе развития отечественной психологии тревожность исследуется исключительно в узких рамках конкретных проблем. Например, как школьная тревожность (Е.В. Новикова, А.М. Прихожан), экзаменационная тревожность (С.М. Бондаренко) или тревожность в социальном общении (Н.В. Имедадзе). Между тем, тревожность следует рассматривать как комплексное явление, проявляющееся во всех сферах жизнедеятельности ребенка.

Еще одна проблема изучения тревожности связана с отсутствием комплексного изучения возможностей ее проявления в дошкольном возрасте. При этом, большинство исследований в отечественной психологии посвящено изучению тревожности у подростков, либо у взрослых людей. Этот факт определяет отсутствие своевременной помощи тревожным

дошкольникам, что может привести к возникновению целого ряда психологических трудностей детства, таких как неврозы (А.И. Захаров и А.С. Спиваковская), нарушения поведения, дезорганизации интеллектуальной деятельности (Ч. Спилбергер, В.С. Ротенберг).

Современная реальность такова, что, замыкаясь на телевизорах, компьютерах, планшетах и других гаджетах дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками. Вместе с тем, именно общение в значительной степени обогащает чувственную эмоциональную сферу, даёт социальный опыт взаимодействия в коллективе. Подмена реального общения виртуальным, снижает возможности ребенка своевременно сформировать модели поведения в различных ситуациях и приводит к тому, что современные дети не всегда способны осознавать и контролировать свои эмоции в процессе группового общения, а это приводит к импульсивности поведения, а также возникновению условий для развития тревожности.

На протяжении дошкольного возраста самооценка ребенка становится все более осознанной, детализированной, аргументированной, объективной, критичной. Изменяется и ее предмет. От самооценки внешнего вида и поведения ребенок к концу дошкольного периода все чаще переходит к оценке своих личностных качеств, отношений с окружающими, внутреннего состояния и, наконец, оказывается способным в особой форме осознать свое социальное «Я», свое место среди окружающих людей.

Автор А.И. Захаров обращает внимание на то, что в старшем дошкольном возрасте тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, имеет ситуационные проявления, так как у ребёнка именно в период дошкольного детства происходит становление личности.

В психологическом словаре «тревожность» рассматривается как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий (Мухина, 2010).

По мнению Р.С. Немова, тревожность - это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Новизна данной работы состоит в том, что исследование проводилось на современных детях и полученные данные об особенностях детской тревожности, дают представление о психологическом облике именно современного поколения.

Высокий уровень тревожности негативно отражается на социализации ребенка, препятствует развитию его позитивной самооценки и гармоничному становлению личности (Панфилова, 2009).

Таким образом, высокий уровень тревожности оказывает существенное негативное воздействие практически на все сферы жизни ребенка. А тема снижения уровня тревожности дошкольников в процессе подготовки к обучению в школе является актуальной в настоящий момент.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в МБДОУ центра развития ребёнка - детского сада № 32 в посёлке Горки - 2 Одинцовского района. В исследовании принимали участие дошкольники подготовительной группы: контрольная группа - 10 человек и экспериментальная группа - 10 человек.

Для выявления детей с выраженной тревожностью были использованы: - методика «Уровень тревожности ребенка» Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М., предназначена для выявления уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от самого исследователя, родителей ребенка и воспитателей;

- графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой, предназначена для выявления состояния эмоционально - личностной сферы ребенка, выявления наличия агрессии, ее направленности и интенсивности;

- опрос родителей (Прихожан, 2011).

Таким образом, тревожность у детей выражается в неблагоприятном эмоциональном фоне, который можно определить по внешним признакам (если внимательно наблюдать за ребенком) и при диагностике.

При выборе методик учитывалась: положительная оценка

применения и надежность методики по данным ряда отечественных и зарубежных исследователей; доступность методики для изучаемого контингента детей; пригодность данной методики для групповых обследований.

По оценкам воспитателей группы сравнительные данные результатов диагностики уровня тревожности детей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе экспериментальной работы показали, что распределение детей по уровням несколько отличается друг от друга в этих двух группах:

- в контрольной группе детей с высоким уровнем тревожности несколько меньше, чем в экспериментальной. В свою очередь в контрольной группе несколько больше детей со средним уровнем тревожности, чем в экспериментальной группе. Детей с низким уровнем тревожности одинаковое число и в контрольной и в экспериментальной группе.

Кроме оценок уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста, которые были сделаны воспитателями групп, проведен еще опрос родителей этих детей. В опросный лист наблюдений каждый из родителей заносил данные о проявлениях определенных признаков тревожности: повышенная возбудимость; повышенная напряженность, скованность; страх перед всем новым и незнакомым; неуверенность в себе, заниженная самооценка; ожидание неприятностей, неудач; исполнительность, развитое чувство ответственности; безынициативность, пассивность; склонность помнить скорее плохое, чем хорошее.

По результатам ответов родителей дошкольников подготовительной группы можно сделать вывод, что их оценки уровня тревожности детей в целом совпадают с представлениями педагогов о проявлениях тревожности у их детей.

Методологической основой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации следующих авторов: Крюковой С.В., Слободяник Н.П. («Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь»), Клюевой Н.В., Касаткиной Р.В. («Учим детей общению»), Овчаровой Р.В. («Практическая психология в начальной школе»).

На основании наблюдения, бесед со старшими дошкольниками и воспитателями группы были сформулированы педагогические рекомендации по работе с тревожными детьми.

По результатам формирующего эксперимента, в ходе которого данные диагностики детей обсуждались с воспитателями и родителями детей, были проведены 10 корректирующих занятий с детьми. Организованы индивидуальные консультации для родителей, была проведена повторная диагностика уровня тревожности детей в контрольной и экспериментальной группах.

Сравнительные данные результатов диагностики уровня тревожности детей в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе экспериментальной работы в оценках воспитателей показали, что распределение детей по уровням тревожности изменилось в этих двух группах:

- по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, где в контрольной группе детей с высоким уровнем тревожности было несколько меньше, чем в экспериментальной; в контрольной группе несколько больше детей со средним уровнем тревожности, чем в экспериментальной группе; детей с низким уровнем тревожности одинаковое число и в контрольной и в экспериментальной группе, в экспериментальной группе уровень тревожности детей снизился;

- с высоким уровнем тревожности детей в экспериментальной группе не наблюдается по оценкам воспитателей. А в контрольной группе остался один ребенок с высоким уровнем тревожности, как это было до проведения формирующего этапа эксперимента;

- детей со средним уровнем тревожности с тенденцией к низкому уровню и детей с низким уровнем тревожности в экспериментальной и контрольной группе после проведения комплекса корректирующих мероприятий стало одинаковое количество.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать вывод об эффективности использованных в ходе эксперимента коррекционно-развивающих мероприятий,

направленных на снижение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

В результате проведенного анализа был сделан вывод о том, что повышенный уровень тревожности отрицательно влияет на развитие ребенка и на результативность его деятельности. Неблагоприятными последствиями для тревожного ребёнка являются снижение самооценки, рост неуверенности в себе, страх ошибиться, сделать что-то не так, отсюда возникает зависимость от других, несамостоятельность, неадекватные притязания. Тревожные дети чаще, чем другие, испытывают беспокойство, плохо концентрируют внимание на заданиях, напряжены (имеют мышечные зажимы в области лица, шеи, плечевого пояса); раздражительны, плохо спят.

ЛИТЕРАТУРА

Астапов В.М. 2012. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология. № 1: 41-47.

Дружинин В.Н. 2012. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Персэ. 224 с.

Захаров А.И. 2000. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб: Союз. 199 с.

Мухина В.С. 2010. Возрастная психология. М. 144 с.

Немов Р.С. 2005. Психология. М.: Просвещение. 576 с.

Панфилова М.А. 2009. Игротерапия общения. М.: Гном-Пресс, 188 с.

Прихожан А.М. 2011. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Модэк, 289 с.

Получена / Received: 25.08.2018
Принята / Accepted: 05.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 472-479

Формирование основ художественно-эстетической культуры младших школьников во внеурочной деятельности

И.А. Тюрина

МКОУ Молодинская основная общеобразовательная школа
142390, Московская обл., Чеховский р-н, с. Молоди, ул. Магистральная, д. 111
Municipal state educational institution Molodinska basic secondary school
Magistralnaya str., 111, Chekhov district, Molodi, Moscow Region 142390 Russia
e-mail: inna-tyurina79@mail.ru

Ключевые слова: эстетическое воспитание, развитие, внеурочная деятельность, программа, начальная школа.
Key words: aesthetic education, development, extracurricular activities, program, primary school.
Резюме: В статье раскрывается проблема художественно-эстетической культуры школьников. Представлена рабочая программа внеурочной деятельности общекультурного направления «Смотрю на мир глазами художника» для 1 классов. Обосновывается значимость и необходимость эстетического развития и воспитания младших школьников.
Abstract: The article deals with the problem of artistic and aesthetic culture of schoolchildren. The working program of extracurricular activities of the General cultural direction "I Look at the world through the eyes of the artist" is presented. The importance and necessity of aesthetic development and education of younger schoolchildren are substantiated.
[**Tyurina I.A.** Formation of the basics of artistic and aesthetic culture of younger students in extracurricular activities]

На сегодняшний день проблема культурного уровня школьной среды является одной из наиболее актуальных в сфере образования. В настоящее время школьники зачастую не имеют способности видеть красоту окружающей обыденной жизни: слушая музыку, они не слышат ее, смотря на великие произведения искусства, не видят их настоящей красоты, ценности, масштаба, величия. Поэтому очень важно сформировать у детей чувство прекрасного еще в младшем возрасте.

Человек, который с раннего детства учится ориентироваться в современной культуре, чувствует себя в ней естественно, свободно и непринужденно, способен самостоятельно избирать для себя те ценности, которые соответствуют его личным способностям и склонностям и не

противоречат всеобщим правилам. Такой человек обладает высоким потенциалом к восприятию культурных ценностей и развитию своих собственных индивидуальных способностей.

Таким образом, перед учителями ставится задача помочь обучающимся научиться замечать что-то новое, что раньше они не видели в себе, в окружающих людях и предметах. Но проблемы эстетического обучения и воспитания не смогут быть разрешены только во время учебного процесса. Тут существенная значимость в концепции эстетического воспитания отводится внеклассной и внешкольной работе. Ведь урок ограничен по времени и по ряду причин не всегда есть время для эстетического просвещения школьников, а внеклассная работа имеет куда большие возможности для этого (Анпилогова, 2014: 21-22).

Величайший взнос в разработку содержания и методику эстетического воспитания обучающихся во внеклассной работе внесли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий и В.А. Сухомлинский.

Развитие эстетической культуры – это процесс направленного формирования возможности личности к полноценному восприятию и правильному восприятию прекрасного в искусстве и реальности. Он учитывает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, обеспечивает удовлетворение от того, что является действительно эстетически ценным. В тоже время у школьников прививается желание и способность вводить компоненты красивого во все стороны бытия, бороться с неприглядным, безобразным, низменным, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Являясь компонентом целостного педагогического процесса, эстетическое воспитание обязано вызвать у школьников желание и умение жить по законам прекрасного.

Рабочая программа внеурочной деятельности общекультурного направления «Смотрю на мир глазами художника»

Пояснительная записка

Программа «Смотрю на мир глазами художника» составлена на основе Примерной программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование (Горский,

2010: 23-30).

Данная программа предназначена для обучающихся 1 классов начальной школы. Занятия проходят во внеурочное время два раза в неделю.

Цель программы: дать возможность детям раскрыть свой творческий потенциал, проявить себя, сформировать у обучающихся потребность в самосовершенствовании, саморазвитии, самоопределении в области познания искусства, истории и культуры.

Рабочая программа «Смотрю на мир глазами художника» дает возможность решить следующие **учебные задачи:**

- разнообразить и углубить процесс обучения изобразительному искусству и технологии;
- овладеть и использовать различные материалы и инструменты изобразительной деятельности;
- развитие интереса и стремления к наблюдению, изучению и анализу произведений изобразительного искусства;

воспитательные задачи:

- развитие эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование умения работы в парах, группе для создания совместной творческой работы;
- планирование своей деятельности и активное применение своих знаний, умений и навыков;

творческие задачи:

- использование образно-выразительных средств для решения своих творческих задумок;
- стремление к творческой самореализации через художественную деятельность.

Занятия включают в себя задания на освоение языка художественной выразительности таких видов станкового искусства как живопись, графика, скульптура, освоение основ декоративно-прикладного искусства, бумажной пластики, изучение правил и техники работы с природными материалами.

Программа предусматривает также межпредметные связи с образовательными предметами:

- изобразительное искусство (знакомство с произведениями искусства, занятия живописью, графикой);

- окружающий мир (изучение и наблюдение за миром растений и животных);

- математика (работа с линейкой, построение геометрических фигур);

- технология (работа с бумагой, пластилином);

- литературное чтение (работа с загадками, пословицами, использование литературных и народных сказок);

- музыка (цвето-звуковые соощущения, сопоставление произведений музыкального и изобразительного искусства на основе ассоциативно-образной связи, движения под музыку)

Планируемые результаты

- различать в художественно-творческой деятельности настроение, чувства и характер, передавать своё отношение к ним средствами художественного образного языка;
- использовать разнообразные художественные материалы для реализации своих творческих задумок;
- планировать свою деятельность с опорой на инструкционную или технологическую карту; корректировать выполняемые действия при необходимости;
- знать основные виды художественной деятельности (рисунок, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство);
- использовать выразительные средства изобразительного искусства: композицию, форму, ритм, линию, цвет;
- создавать простые композиции на заданные темы в пространстве и на плоскости;
- рассуждать, анализировать, делать выводы и умозаключения в отношении рассматриваемого произведения искусства;
- применять геометрический и растительный орнаменты для украшения своих изделий и предметов быта;
- соблюдать правила безопасной работы ручными инструментами.

1 класс

№ занятия	№ занятия в теме	Раздел. Тема.
I.	**10 ч.**	**Живопись.**
1.	1.	«В гостях у Королевы Кисточки». Прямая линия.
2.	2.	Смешение цветов. Радуга.
3.	3.	Овал. Воздушные шары.
4.	4.	Овал. Птичка.
5.	5.	Овал. Мышка.
6.	6.	Круг. Капитошка.
7.	7.	Группа кругов. Гусеница.
8.	8.	Фигуры. Квадрат. Треугольник.
9.	9.	Косая линия. Дерево.
10.	10.	Пейзаж «Золотая осень».
II.	**3 ч.**	**Работа с природными материалами.**
11.	1.	Поделки из шишек. Ёжики.
12.	2.	Поделки из желудей. Чебурашка.
13.	3.	Декоративные тарелочки (украшаем семенами арбуза, тыквы и семенами подсолнуха)
III.	**4 ч.**	**Скульптура.**
14.	1.	Работа с пластилином. «На лесной полянке» (катаем шарики и колбаску)
15.	2.	Лепим овощи.
16.	3.	Лепим фрукты.
17.	4.	Лепим каравай.
IV.	**4 ч.**	**Аппликация.**
18.	1.	«Цыплята на полянке».
19.	2.	«Фрукты в вазе».
20.	3.	Аппликация в технике рваная мозаика.
21.	4.	Аппликация в технике резанная мозаика.

V.	**3 ч.**	**Бумажная пластика.**
22.	1.	Бабочка (сгибание листа гармошкой)
23.	2.	Гусеница.
24.	3.	Фонарик.
VI.	**9 ч.**	**Графика.**
25.	1.	Штриховка. Прямая линия.
26.	2.	Штриховка. Волнистая линия.
27.	3.	«Павлин» (цветные карандаши, фломастеры).
28.	4.	Игрушка «Котик».
29.	5.	Медвежонок.
30.	6.	Царевна – лягушка.
31.	7.	Елочка.
32.	8.	Праздник Новогодний.
33.	9.	Новогодняя открытка.
V.	**1 ч.**	**Выставка детских работ.**
VI.	**10 ч.**	**Живопись.**
34.	1.	Еловая и сосновая веточка.
35.	2.	Рисование новогодних игрушек.
36.	3.	Снежинки. Рисование на цветном листе белой гуашью.
37.	4.	Снеговик. Рисование на цветном листе гуашью.
38.	5.	Зимний пейзаж. Рисование гуашью.
39.	6.	Ритм рисунка. Узор.
40.	7.	Сказочная птица.
41.	8.	Рисование цветов.
42.	9.	Натюрморт. Цветок в вазе.
43.	10.	Весенний пейзаж.
VII.	**4 ч.**	**Аппликация.**
44.	1.	Волшебные комочки. Слон на арене.
45.	2.	«Лесной поезд».

46.	3.	«Семейство ежиков».
47.	4.	Цветы в вазе (способ торцевания)
VIII.	**4 ч.**	**Скульптура.**
48.	1.	Работа с пластилином. Улитка.
49.	2.	Работа с пластилином. Утки на пруду.
50.	3.	Работа с пластилином. Курочка Ряба.
51.	4.	Работа с пластилином. Колобок и его друзья.
IX.	**9 ч.**	**Графика.**
52.	1.	Кукла.
53.	2.	Матрешка.
54.	3.	Неваляшка.
55.	4.	Мой друг – светофор.
56.	5.	Портрет моей мамы.
57.	6.	Фигура человека.
58.	7.	Весенний кораблик.
59.	8.	Божья коровка на ромашке.
60.	9.	Земляника.
X.	**3 ч.**	**Бумажная пластика.**
61.	1.	Оригами. Тюльпаны.
62.	2.	Оригами. Рыбки в аквариуме.
63.	3.	Роза из гофрированной бумаги.
XI.	**3 ч.**	**Работа с природными материалами.**
64.	1.	Поделки из ракушек.
65.	2.	Узорный коврик из макарон.
66.	3.	«В лесу».
XII.	**1 ч.**	**Выставка детских работ.**

Современное общество ставит перед школой задачу воспитания творческой, активной, самостоятельной личности, которая имеет ярко выраженные индивидуальные качества и

может, реализуя свои запросы, реализовать запросы общества. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) четко прописано, что развивать такую творческую личность нужно не только на уроках, но и во внеурочное время, чтобы этот процесс развития был непрерывным и более углубленным. Такие занятия должны быть отличными от урока и по форме, и по организации. Занятия во внешкольное время проводятся в неформальной обстановке, благодаря этому дети открываются, раскрепощаются, учатся взаимодействовать, сотрудничать, выражать свои мысли и оценивать свое эмоциональное состояние. Здесь создаются все условия для эстетического развития школьников.

Хочется закончить публикация словами выдающегося советского педагога В.А. Сухомлинского сказавшего: «В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат. Учение не должно сводиться к беспрерывному накоплению знаний, к тренировке памяти…. хочется, чтобы дети были путешественниками, открывателями и творцами в этом мире» (Сухомлинский, 1979: 109). И только от нас, педагогов, зависит, смогут красиво зазвучать эти струны или нет…

ЛИТЕРАТУРА

Анпилогова Л.Н. 2014. Развитие творческих способностей учащихся во внеурочной деятельности. - Начальная школа. № 8: 21-22.

Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. Под ред. В.А. Горского. М.: Просвещение, 2010. 177 с.

Сухомлинский В.А. 1979. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика. 188 с.

Получена / Received: 18.08.2018
Принята / Accepted: 05.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 480-487

Подготовка будущего учителя начальных классов к работе в поликультурной образовательной среде: компетентностный подход

Э.В. Хомякова

Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: emma.3446@yandex.ru

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, поликультурная образовательная среда, компетентностный подход, инновации в образовании, профессиональная подготовка.
Key words: future primary school teacher, multicultural educational environment, competence approach, innovations in education, vocational training.
Резюме: В статье освещена проблема формирования поликультурной компетенции в поликультурном образовательном пространстве школы, которая является одной из проблем педагогической теории и практики. Уточнены основные направления реализации комплексного подхода к подготовке учителя начальных классов. На примере компетентностного похода к подготовке будущего учителя в процессе изучения межпредметной дисциплины «Поликультурное образование» обозначена миссия современного образовательного пространства. Особое внимание уделено новым направлениям исследования в педагогической теории и образовательной практики.
Abstract: The article highlights the problem of the formation of multicultural competence in the multicultural educational space of the school, which is one of the problems of pedagogical theory and practice. The basic directions of realization of the complex approach to preparation of the teacher of initial classes are specified. On the example of the competency approach to the preparation of the future teacher in the process of studying the interdisciplinary discipline «Multicultural Education», the mission of the modern educational space is designated. Particular attention is paid to new areas of research in pedagogical theory and educational practice.
[**Khomyakova E.V.** Preparing the future primary school teacher to work in a multicultural educational environment: competence approach]

Методологической основой современных концепций поликультурного образования является компетентностный подход к подготовке учителя. Под компетенцией в самом общем виде понимается «социальное требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных

ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и практического опыта, необходимых для осуществления личностно и социально значимой деятельности». Освоенные человеком компетенции формируют его компетентность в какой-либо сфере. Современный учитель должен обладать знаниями о культурном многообразии мира, рассматривать культурные различия как источник общественного прогресса и самосовершенствования личности учащихся; уважительно относиться к родной культуре школьников, создавать условия для формирования у них интереса к другим культурам, иметь развитые умения и навыки межкультурного общения и взаимодействия. Учитель должен обладать культурной отзывчивостью, которая позволяет не только воспитывать школьников в духе миролюбия и уважения к другим культурам и их носителям, но и учитывать социокультурный опыт учеников при создании в детском коллективе атмосферы взаимопонимания и сотрудничества. Учитель должен уметь взаимодействовать с семьями культурно отличных детей, что повысит интерес у родителей к школьной жизни и даст им более четкое представление о роли их детей в школьном коллективе (Балицкая, 2003).

Следовательно, компетентность учителя в сфере теоретических и прикладных аспектов поликультурного образования, овладение эффективными способами осуществления межкультурного взаимодействия с участниками образовательного процесса на гуманистической основе позволяет будущим педагогам успешно решать задачи формирования ученического коллектива в современной культурно разнородной среде (Лазарев, Москвина, Курбатова, 2018).

Практика показывает, что основными направлениями реализации комплексного подхода к подготовке учителя является:

1. Аппробация различных внедрения идей поликультурного образования в содержание профессиональной подготовки учителей: в виде отдельных учебных дисциплин («Поликультурное образование», «Основы межкультурной коммуникации» и др.); образовательных модулей; парциальной

модели, когда идеи поликультурного образования рассредоточены в содержании различных дисциплин профессиональной подготовки.

2. В практиках на занятиях преподаватели анализируют со студентами современные социокультурные реалии и создают педагогические ситуации, которые дают возможность развивать у будущих учителей готовность к конструктивному взаимодействию с учащимися, их семьями, общественными организациями, ориентирующимися на различные культурные ценности, имеющими разные религиозные и политические убеждения. Использование на занятиях проблемного обучения, методов анализа конкретной социокультурной ситуации, аналогии, сравнения и обобщения, социального проектирования и конструирования позволит сформировать у студентов способность критически оценивать социокультурные процессы и явления и на этой основе сформировать собственное знание о социокультурных группах, преодолевать существующие стереотипы.

3. Свою компетентность в сфере поликультурного образования будущие учителя повышают в процессе разработки и осуществления на практике социально-полезных дел, направленных на утверждение в обществе социального равенства и культурного многообразия, рефлексии по поводу проделанной работы; проведения учебно-исследовательской и творчески-поисковой работы.

4. Кроме того, во многих российских вузах создаются культурные центры. Участие в деятельности таких центров предоставляет студентам возможность более глубоко знакомиться с культурами народов России и мира, формировать способность к осознанному выбору культурных ценностей на основе собственной культурной идентичности, преодолевать культурные стереотипы, воспитывать уважительное отношение к культурным различиям. Поисковая и культуротворческая работа в культурных центрах ставит студентов в позицию субъектов культуры, учит согласовывать свои ценности с ценностями других людей, ценить культурное многообразие, развивать умения межкультурного общения (Гукаленко, 2003; Краевский, Хуторской, 2007).

Сказанное проиллюстрируем на примере компетентностного похода к подготовке будущего учителя в процессе изучения межпредметной дисциплины «Поликультурное образование», которая включена в качестве компонента базовой (общепрофессиональной) части в профессиональный цикл Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 - «Психолого-педагогическое образование», квалификация «бакалавр». В некоторых вузах эта дисциплина включена в содержание профессионального образования педагога в качестве факультативного предмета.

Изучение данной дисциплины формирует у студентов следующие компетенции учителя:

- способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;
- способность осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития детей и молодежи в современной России и в мире;
- способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий;
- готовность обеспечивать соблюдение педагогических условий общения и развития личности обучающегося в образовательном учреждении;
- способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития обучающихся. В соответствии с указанными компетенциями целью изучения дисциплины «Поликультурное образование» в вузе является развитие у студентов готовности к проектированию содержания поликультурного образования и творческому использованию современных методов, технологий поликультурного образования во взаимодействии с участниками образовательного процесса с учетом их социокультурных особенностей и потребностей российского полиэтнического и поликонфессионального общества.

Данная цель реализуется в следующих задачах дисциплины (Супрунова, Свиридченко, 2013):

- раскрыть поликультурное образование как социокультурный и педагогический феномен;

- познакомить студентов с концептуальными подходами российских и зарубежных ученых к реализации идей поликультурного образования в образовательных учреждениях;
- охарактеризовать основные направления содержания поликультурного образования в образовательных учреждениях;

- сформировать готовность к развитию творческих возможностей каждого ребенка с учетом его индивидуальных и социокультурных особенностей;

- развивать у будущих педагогов способность к проектированию гуманной поликультурной среды;

- создать условия для овладения будущими педагогами технологиями поликультурного образования в целях формирования у школьников межкультурной компетенции как способности к продуктивной жизни и деятельности в многокультурной среде.

Однако, только высококомпетентный в сфере поликультурного образования педагог способен формировать межкультурную компетентность в своих воспитанниках. Отечественные педагоги рассматривают межкультурную компетенцию школьников как совокупность знаний, навыков и умений, необходимых для достижения взаимопонимания между коммуникантами. Известный специалист в области поликультурного образования Дж. Бэнкс межкультурную компетенцию понимает, как «знания, отношения и практические умения, необходимые для функционирования в разнообразном культурном окружении». Сформированная межкультурная компетентность позволяет детям и подросткам сотрудничать, устанавливать дружеские отношения в ученическом коллективе, а затем осуществлять продуктивную жизнедеятельность в многокультурном мире.

Автор в структуре межкультурной компетенции выделяет аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного

компонента лежат знания о родной культуре и культуре других народов. Поведенческий компонент предполагает развитые навыки общения и взаимодействия с представителями различных культур.

Кроме того, можно выделить пятое направление:

В советской школе накоплен ценный опыт интернационального воспитания учащихся. Клубы интернациональной дружбы, фестивали, спортивные состязания, путешествия, экскурсии, совместный отдых детей и подростков разных народов, населяющих Советский Союз, формировали добрые, человеческие межнациональные отношения. Однако закрытость советского общества несколько ограничивала интернациональное воспитание молодежи рамками, хотя и самой большой в мире, но все же одной страны.

Глубокие изменения в мире и российском обществе требуют новых походов к поликультурному образованию при условии творческого освоения опыта интернационального воспитания. Это означает, что данный опыт необходим сегодня для решения задач поликультурного образования и гармонизации взаимоотношений в ученическом коллективе разработаны и используются в образовательной практике компенсаторные программы и переходные курсы, инклюзивное образование, билингвальное обучение, методы рассказа, беседы, диспута, привлекается личный опыт самих учеников.

При этом учителям следует использовать потенциал всех учебных дисциплин для формирования у школьников межкультурной компетенции, опираться на межпредметные связи в решении задач поликультурного образования. Такие предметы, как литература, мировая художественная культура, история, музыка, иностранный язык помогают школьникам осознать достижения культурного и духовного развития не только своего народа, но и народов мира. Во внеурочной деятельности учителя используют такие формы воспитательной работы, как конкурсы, деловые и ролевые игры, тренинги, драматизацию, фестивали, праздники, выставки изделий народных промыслов, научно-практические конференции и др. Следует шире вовлекать учащихся и педагогов в совместную общественно-полезную деятельность по реализации практико-

ориентированных образовательных, культурных и социальных проектов, в ходе выполнения которых, создаются реальные предпосылки для развития у его участников толерантности, воспитания уважительного отношения к культурным различиям людей, понимания и принятия другой культуры, формирования гражданской идентичности.

Особое место занимает выпуск учебной литературы, атласов по поликультурному образованию, куда входят материалы о народных героях, национальных традициях, достопримечательностях региона, этнических праздниках.

Межкультурная компетентность школьников может формироваться спонтанно в результате повседневного практического опыта, приобретенного в ситуациях межкультурных контактов. К примеру, в детском коллективе, то большую помощь в решении задач поликультурного образования школьников могут оказать психологи и школьные психолого-психологические службы по диагностированию и мониторингу проблем, связанных с культурным многообразием классных и школьных коллективов.

Вместе с тем, как показывает практика, необходимым направлением на уровне поликультурного образования должна стать переподготовка педагогических кадров. На курсах повышения квалификации следует более широко знакомить слушателей с опытом решения этой проблемы в других регионах России и зарубежных странах, развивать у педагогов стремление к творческому и критическому использованию позитивного опыта поликультурного образования за рубежом и в отечественных образовательных учреждениях. Доказывать необходимость реализовывать педагогический процесс с позиций диалога культур, отражающего культурное многообразие российского общества.

Таким образом, проблема формирования поликультурной компетенции в поликультурном образовательном пространстве школы сегодня является одной из проблем педагогической теории и практики. В процессе профессионального образования учитель должен быть подготовлен к ее решению.

ЛИТЕРАТУРА

Балицкая И.В. 2003. Поликультурное образование: учебное пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ. 60 с.

Гукаленко О.В. 2003. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону: Феникс. 512 с.

Краевский В.В., Хуторской А.В. 2007. Основы обучения: дидактика и методика. М.: Академия. 352 с.

Лазарев М.А., Москвина А.С., Курбатова Н.В. 2018. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности. - Современные наукоемкие технологии. № 7: 199-203.

Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. 2013. Поликультурное образование. М.: Академия. 240 с.

Получена / Received: 17.09.2018
Принята / Accepted: 01.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 488-494

Музыка в цифровом пространстве образования

Л.В. Школяр[1], Е.Ю. Глазырина[2]

[1]Российская академия образования
119121, г. Москва, ул.Погодинская, д. 8
Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, Moscow 119121 Russia
e-mail: lush46@yandex.ru

[2]Российский государственный профессионально-педагогический университет
620012, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
Russian State Vocational Pedagogical University
Mashinostroiteley str., 11, Sverdlovskaya reg., Ekaterinburg 620012 Russia
e-mail: mail@rsvpu.ru

Ключевые слова: информационные и компьютерные технологии, цифровой формат музыки, педагогика искусства, интонация, музыкальная культура.
Key words: information and computer technologies, digital music format, art pedagogy, intonation, musical culture.
Резюме: В статье анализируется современное образовательное пространство с использованием информационных и компьютерных технологий, вскрываются конструктивные и негативные аспекты; обозначаются тенденции развития в современных условиях основополагающих идей концепций массового музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского, развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина и развивающего обучения в музыке Л.В. Школяр; обозначаются направления по освоению интонационной сферы новой звуковой реальности в содержании массового музыкального образования.
Abstract: The article analyzes the modern educational space with the use of information and computer technologies, reveals constructive and negative aspects; are indicated the tendencies of the development in the present conditions of the basic ideas of the concepts of mass musical education by D.B. Kabalevsky, developmental learning by V.V. Davydova and D.B. Elkonin and developing learning in music by L.V. Shkolyar; the directions for mastering the intonation sphere of the new sound reality in the content of mass musical education are indicated.
[**Shkolyar L.V.[1], Glazyrina E.Yu.[2]** Music in the digital space of education]

Система современного образования находится в стадии переформатирования. Новый формат образования вызван к жизни не потому, как отмечал Д.И. Фельдштейн, что «прежняя система плохая, а потому, что не соответствует реалиям современности» (Фельдштейн, 2011, 8). Одна из главнейших примет современности - информатизация способов познания и

преобразования человеком мира, приобщения к культурно-историческим ценностям, произведениям искусства.

Цифровой формат произведений музыкального искусства, с одной стороны, в значительно бо́льшей степени, нежели до его появления, делает доступным восприятие музыки «здесь и сейчас». Но, с другой стороны, далеко не всегда способствует реализации высокого предназначения искусства в деле воспитания личности с богатой духовной культурой и глубокими нравственными убеждениями. Д.И. Фельдштейн отмечал, что «всепроникающая информация, воздействуя на сознание, мышление людей, изменяя их потребности, ценности, возможности, социальное пространство существования и функционирования, многоплановую систему отношений объективно формирует современную естественно-культурную среду обитания, обозначаемую порой как «информационная цивилизация» (Фельдштейн, 2011: 9). Поэтому так важно сейчас находить способы профессионального и педагогически оправданного применения достижений «цифровой цивилизации» в приобщении людей к шедеврам музыкально искусства. И особое внимание следует уделять взрослеющей личности, находящейся в активном поиске своего места в мире, познающей и оценивающей этот мир и вырабатывающей по отношению к нему собственную систему потребностей, убеждений, ценностей, идеалов.

Как подметил Д.И. Фельдштейн, характеризуя «изменяющегося ребенка в изменяющемся мире» с позиций психолого-педагогических проблем новой школы, «если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого и определенного конкретного социума, … всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию - ситуацию разорванных связей,… когда он находится в огромном развернутом социальном пространстве» (Фельдштейн, 2010: 7).

Потребность в общении с музыкой человеку дана природой. И сейчас, в век цифровых технологий удовлетворить эту потребность очень просто и легко, достаточно нажать кнопку и погрузиться в мир музыки. Зачастую музыка, звучащая с портативных носителей, восполняет взрослеющей личности

дефицит общения в людской толще мегаполиса. Но остаются вопросы: каково качество этой музыки, ее уровень, какими смыслами она наполнена, какие струны душевного мира затрагивает, к чему побуждает?

Современный ребенок способен сам создать для себя музыкальное «окружение» и «погрузиться» в него. Для этого к его услугам предоставлены ресурсы интернета, где он волен скачать и/или прослушать музыку любого образца по жанру, стилю, направлению, формату. И сделать он может это в любой обстановке: на ходу, в поездке на транспорте, за разговором в кампании, в уединении дома, на природе и т.д. В таких ситуациях его музыкальный выбор и интерес далеко не всегда педагогически направляем и управляем. Решение этого вопроса заключается вовсе не в выстраивании системы ограничений и запретов. В условиях современной «информационной цивилизации» это не только не реально, но и тупиковый вариант.

Подход к решению этой глобальной проблемы современного образования обозначен Д.И. Фельдщтейном в докладе «Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума»: «Мы все еще далеки от реальной интеграции научных сил в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на многие теоретические обобщения. Это наблюдается как в сфере раскрытия особенностей пространства современного образования, определения наиболее действенных форм и временных параметров его организации, так и в познании особенностей развития растущих людей, в том числе формирования их потребностно-мотивационной сферы» (Фельдштейн, 2011: 6).

Одним из примеров эффективного решения обозначенной проблемы интеграции научных сил и фундаментальных теоретических обобщений является концепция развивающего обучения в музыке (Л.В. Школяр), созданная на основе концепции массового музыкального воспитания (Д.Б. Кабалевский) и концепции развивающего обучения (В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин). Это позволило разработать

основополагающие положения и принципы приобщения к музыкальному искусству на уроках в общеобразовательной школе, и раскрыть возможности реализации идей развивающего обучения в совершенно новой области педагогики – педагогике искусства.

Разработанная на основе концепции развивающего обучения в музыке педагогическая технология выводит на качественно новый уровень процесс освоения школьниками произведений музыкального искусства. К ключевым положениям этой технологии относятся следующие: 1) искусство (и, в частности, музыка) осознается взрослеющей личностью как неотъемлемая часть полноценной жизнедеятельности человека; 2) освоение содержания музыкального искусства рассматривается в логике единства природы искусства и природы познания; 3) постижение основной идеи осмысливается взрослеющими людьми последовательно через призму всех видов музыкального творчества - композитора, исполнителя, слушателя.

И если растущий и взрослеющий человек с самых первых своих шагов в мир музыки будет нацелен именно на такой подход к восприятию музыки, то можно утверждать о полноценной востребованности развивающего потенциала музыкального искусства. А значит, возрастет приоритет и личностная значимость эмоциональных и нравственных ценностей в жизни и в искусстве.

Д.И. Фельдштейн отмечал, что «нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями, … речь идет обо всей популяции современных детей, глубинных процессах их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентации и прочих характеристиках» (Фельдштейн, 2010: 9). Действительно, современные дети очень рано входят в информационное пространство: обучаются работать с гаджетами, увлекаются компьютерные играми и т.д. Все это самым непосредственным образом отражается на процессах миропонимания, мировосприятия, мировоззрения.

Процесс информатизации и компьютеризации общества необратим. В нем тесно сплетены как негативные, так и

положительные моменты. Критике подвергаются, как правило, бесконтрольность и вседозволенность доступа для пользователей интернета; наличие низкопробного, а порой и противоправного контента и др. Положительные аспекты организации и выстраивания образовательного процесса с применением информационных и компьютерных технологий просматриваются в связи с их использованием в инклюзивном образовании; в компьютеризации отдельных этапов художественной деятельности (например, в работе художника, дизайнера и др.) и видов музыкальной деятельности (например, семплирование, синтезирование); в создании и внедрении образовательных ресурсов (специального программного компьютерного обеспечения) для общекультурного и предпрофессионального развития подрастающего поколения

Всем сейчас понятно, что информационные и компьютерные технологии, интернет - это всего лишь одно из средств современного образования, совершенно новое, но - наряду с другими средствами. Поэтому стратегической целью современного образования является методологическое обоснование использования цифровых технологий как механизма для передачи новым поколениям аккумулированной культуры знаний, личностных качеств и опыта деятельности, а в музыкальном образовании - это методологическое обоснование использования цифровых технологий как механизма для приобщения новых поколений к аккумулированному опыту деятельности и непреходящим ценностям в сфере музыкальной культуры.

Формирование музыкальной культуры школьников как сверхзадача массового музыкального образования была провозглашена в музыкально-педагогической концепции, разработанной музыкантом-педагогом, академиком Д.Б. Кабалевским в третьей четверти XX века. Концепция и разработанная на ее основе программа по музыке для общеобразовательных школ не только доказали свою эффективность, но и заставили коренным образом переосмыслить подходы приобщения учащихся общеобразовательных школ к искусству в целом (мировой художественной культуре, изобразительному искусству).

Непреходящая значимость инновационного подхода подтверждается и в век внедрения цифровых технологий в пространство современного музыкального образования.

За последние десятилетия в научных исследованиях философов, культурологов, музыковедов, педагогов раздвигаются горизонты в понимании и осмыслении феномена *музыка.* Во-первых, звуковая реальность во всем ее многообразии органично интегрируется в пространство собственно музыки (шумы, голоса природы и т.д.). Во-вторых, электронные технологии конструирования и обработки звука дополняют арсенал выразительных средств композиторов для воплощения авторского замысла, когда, например, производится цифровая обработка звуков любого акустического музыкального инструмента или звуков электронных музыкальных инструментов (семплирование), или когда, например, в процесс генерирования вовлекается все разнообразие воспринимаемых органами слуха звуков (обладающих тоновой величиной или без оной), а также конструируются совершенно новые тембровые колориты (синтезирование).

Однако какова бы ни была природа звука (музыкально-акустическая, природная, электронная), даже отдельный музыкальный звук - это интонация, в которой «радость духовной активности, бесконечная ширь и глубина мироощущения» (Медушевский, 1993: 11). Из музыкальных звуков как «зерна-интонации» прорастают художественные модели мироздания. И формируемое у взрослеющей личности (на основе концепции развивающего обучения в музыке) теоретическое мышление помогает осмысливать диалектическую целостность современной звуковой реальности с позиций непреходящих общечеловеческих духовно-нравственных ценностей и идеалов.

ЛИТЕРАТУРА

Медушевский В.В. 1993. Интонационная форма музыки: Исследование. М.: Композитор. 262 с.

Музыка: 1 класс: методическое пособие для учителя / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, В.О. Усачева. 2-е изд., дораб. и доп. М.: Вентана-Граф, 2013. 192 с.

Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. М.: Флинта: Наука, 1998.
Фельдштейн Д.И. 2010. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. - Национальный психологический журнал. № 2 (40): 6-11.
Фельдштейн Д.И. 2011. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума. - Проблемы современного образования. № 6: 8-12.
Школяр Л.В. 2012. Музыка в системе развивающего обучения: Часть I. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 1, Приложение 2: 100 с.
Школяр Л.В. 2012. Музыка в системе развивающего обучения: Часть II. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 1, Приложение 5: 176 с.

Получена / Received: 15.05.2018
Принята / Accepted: 05.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 495-503

Изучение причин, которые влияют на нетрадиционную сексуальную ориентацию

Т.И. Комиссаренко

Московский педагогический государственный университет
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovka str., 8, building 1, Moscow 119991 Russia
e-mail: nevalerya@yandex.ru

Ключевые слова: нежеланность рождения, гомосексуализм, состояние тревожности, состояния обиды и вины.
Key words: unwillingness of birth, homosexuality, state of anxiety, state of resentment and guilt.
Резюме: Статья посвящена изучению причин, влияющих на нетрадиционную сексуальную ориентацию. В ней рассматриваются причины возникновения гомосексуализма: нежеланность рождения, дисгармоничные семьи и психологические травмы, полученные в детстве. Индивидуально-психологические особенности таких людей проявляются в повышенной тревожности, чувстве обиды и вины, которые влияют на социальную адаптацию.
Abstract: The article is devoted to the study of the reasons that influence non-traditional sexual orientation. It examines the causes of homosexuality: unwanted birth, disharmonious families and psychological trauma received in childhood. Individual psychological features of such people are manifested in increased anxiety, feelings of resentment and guilt that affect social adaptation.
[**Komissarenko T.I.** Study of the causes that influence non-traditional sexual orientation]

В настоящее время во всем мире изучение нетрадиционной сексуальной ориентации является актуальной проблемой. Гомосексуализм влияет на демографическую обстановку в обществе и создает определенные проблемы для самих людей, имеющих такие сексуальные отклонения. Несмотря на то, что эта проблема привлекала внимание ученых еще со времен античности, в настоящее время она получила второе дыхание. Специалисты различных научных направлений - биологи, физиологи, психологи, социологи и юристы пытаются понять причины, влияющие на гомосексуализм и с разных сторон исследовать это явление, чтобы понять глубинные механизмы его происхождения.

На сегодняшний день не существует единой точки зрения на проблему гомосексуализма и ученые не готовы ответить на вопрос - является ли гомосексуализм врожденным или приобретенным, нуждаются ли люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией в лечении или это естественное состояние человека, не требующее специальной помощи и психологической коррекции.

Во многих странах, особенно в странах Востока, гомосексуализм подвергается жестоким санкциям и преследуется законом, в других же, особенно в Европе, однополые браки легализованы и гомосексуальные пары даже имеют законное право на усыновление детей.

Несмотря на стремительный темп развития современного общества, возрастающую толерантность к людям такой сексуальной ориентации, гомосексуализм продолжает оставаться стигматизированным, хотя внешне такая стигматизация носит латентный характер и не проявляется в активной форме. Во многом это связанно с малой информированностью большинства людей по данному вопросу, а также религиозными убеждениями, социальными стереотипами и личностными установками людей.

По мнению Г.С. Васильченко нетрадиционную сексуальную ориентацию в целом можно классифицировать по объекту, возрасту объекта и его полу:

а) нарушение сексуальной ориентации по объекту (фетишизм, эксгибиционизм, некрофилия);

б) нарушение сексуальной ориентации по возрасту объекта (педофилия, геронтофилия);

в) нарушение сексуальной ориентации по полу объекта (гомосексуализм).

В данной работе нами будет уделено особое внимание нарушениям сексуальной ориентации по полу объекта.

Сексуальность - это стержневой аспект человеческого бытия на протяжении всей его жизни. Сексуальность выражается в мыслях, фантазиях, желаниях, в ролях и отношениях. Сексуальность зависит от взаимодействия биологических, психологических, социальных, культурных, этических, религиозных и духовных факторов. Важным

элементом сексуальность является сексуальная ориентация людей. Люди, которых сексуально влечет к представителям собственного пола, называют гомосексуалистами. Понятие «гомосексуализм» произошло от греческого homos (тот же самый, одинаковый) и латинского sexus (пол). Впервые это понятие было введено в науку в конце XIX века венгерским психиатром Карой Марией Бенкерт. По наблюдениям сексопатологов, первые сексуальные контакты обнаруживаются у мальчиков еще в дошкольном возрасте, к десяти годам они достигают 30,6% случаев, а к 15 годам - уже 53,6% случаев, причем истинный гомосексуализм и транзиторный подростковый гомосексуализм значительно отличаются друг от друга. По мнению отечественного психиатра А.Е. Личко, если транзиторный гомосексуализм является одноразовым и чаще всего в будущем не возрождается, то истинный - характеризуется тремя обстоятельствами:

1) полное отсутствие влечения к лицам противоположенного пола;
2) эротические сновидения гомосексуального характера;
3) активный поиск гомосексуального партнера

Изучая проблему гомосексуализма большинство психологов считают, что нетрадиционная сексуальная ориентация имеет как врожденный, так и приобретенный характер. Так, немецкий психиатр Карл Фридрих Отто Вестром считает, что однополая любовь «извращенное сексуальное влечение» и связывает это состояние с патологией вегетативной нервной системы. Однако, большинство специалистов, изучающих нетрадиционную сексуальную ориентацию связывают гомосексуализм с неблагоприятными отношениями в семье и психотравмой, полученной в детстве. По мнению этих ученых, изучение биографических данных, дневниковых записей, перинатального периода еще неродившегося ребенка позволяет вскрыть глубинные механизмы нетрадиционной сексуальной ориентации, которые не всегда лежат на поверхности.

В настоящее время в науке выделяется шесть основных причин, влияющих на нетрадиционную сексуальную

ориентацию:

1. Гормональное расстройство в период беременности.
2. Совращение взрослым гомосексуалистом.
3. Дисгармоничные отношения в семье.
4. Сексуальные домогательства со стороны ближайшего социального окружения.
5. Продолжительное пребывание мальчиков в учреждениях закрытого типа.
6. Неудачные отношения с женщинами.

По нашему мнению, помимо выше указанных причин, важным является нежеланность рождения ребенка по полу. Если нежеланность рождения ребенка по полу закрепляется в бессознательной памяти родителей, то его воспитание может происходить с ориентацией на желаемый ими пол. То есть мальчиков воспитывают по типу гипофеминного поведения, а девочек - по типу гипермаскулинного. Таким образом, отношение к еще неродившемуся ребенку в перинатальном периоде влияет на последующий жизненный сценарий человека. У девочек, нежеланных по полу, могут развиваться гипермаскулинные черты характера, что проявляется в повышенной агрессивности, грубости. Сексуальная активность таких девочек чаще всего «заморожена», что проявляется в манере одеваться, отсутствии косметики, повышенном пренебрежении к противоположному полу. Если под влиянием каких-либо неблагоприятных жизненных факторов они вступают в сексуальные отношения, то чаще всего играют в них мужскую роль. У мальчиков, нежеланных по полу, напротив, формируются гипофеминные черты характера, что проявляется в подчеркнутой женственности, уступчивости, стремлении полностью подчиниться сексуальному партнеру. Такие мальчики в гомосексуальных контактах чаще всего исполняют женскую роль.

Исследований по изучению нетрадиционной сексуальной ориентации в настоящее время крайне недостаточно. Как уже указывалось, с одной стороны, это связано с определенными запретами со стороны общество, несмотря на внешнюю толерантность по отношению к людям нетрадиционной

сексуальной ориентации, а с другой - с повышенной скрытностью и подозрительностью со стороны самих гомосексуалистов, не желающих раскрывать свои глубинные эмоциональные проблемы. Такие глубинные переживания проявляются в повышенной тревожности, чувстве вины и обиды, которые затрудняют гармоничную адаптацию к социальной среде.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что на формирование нетрадиционной сексуальной ориентации оказывает влияние не только биологический фактор. Основные причины гомосексуализма заложены еще в перинатальном периоде и зависят от нежеланности рождения ребенка по полу. В последствии, при дисгармоничных отношениях в семье и психотравмах, полученных в детстве, блокируется развитие нормальной сексуальной ориентации и формируется интерес к партнеру своего пола. Такие нетрадиционные сексуальные отношения приводят к формированию повышенной тревожности, гипертрофированному чувству обиды и вины и, как следствие этого, мешают гармоничным отношениям с социальной средой.

В исследовании приняло участие 32 испытуемых в возрасте 17-23 лет. Испытуемые были разделены на две группы. Первая группа (группа А) в количестве 16 человек, из них - десять юношей и шесть девушек с нетрадиционной сексуальна ориентацией (экспериментальная группа). Вторая группа (группа Б) в количестве 16 человек, из них - восемь юношей и восемь девушек в традиционной сексуальной ориентацией, воспитывающиеся в полных гармоничных семьях (контрольная группа).

Для изучения *психотравм*, полученных в детстве, и внутрисемейных отношений была использована биографическая анкета и модификация теста «Незаконченных предложений» (Сакс-Леви). Из 15 позиций, предложенных в тесте Незаконченных предложений, были выбраны те, которые в наибольшей степени вскрывают причины, влияющие на нетрадиционную сексуальную ориентацию. Это: «отношение к отцу», «отношение к матеры», «отношение к себе», «отношение к друзьям», «страхи и опасения», «отношение

противоположному полу», «сексуальные отношения», «отношения в семье», «чувство вины». Для изучения *эмоциональных состояний* испытуемых была использована методика Тейлор на изучение уровня тревожности и методика Басса-Дерки на изучение аутоагрессии, проявляющейся в повышенном чувстве обиды и вины.

Исследование включало в себя два этапа. На первом этапе изучались внутрисемейные отношения и психотравмы, полученные в детстве, на втором - эмоциональное состояние испытуемых.

Анализ биографических данных и результаты, полученные при помощи Теста незаконченных предложений, позволили выявить три группы испытуемых.

Первая группа. К первой группе было отнесено три испытуемых мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией (19,7%). Вышеуказанные испытуемые воспитывались в полных семьях, но были нежеланными по полу и их воспитание в основном осуществлялось с сильной ориентацией на гипофеминное поведение. Это проявлялось на сознательном и бессознательном уровнях (имя ребенка, одежда, игрушки, выбор будущей профессии). Отвечая на вопросы Теста незаконченных предложений такие испытуемые писали: «Когда я был ребенком…у меня было много кукол»; «Моя мать…слишком опекала меня»; «Моя половая жизнь…я не хочу об этом говорить»; «Я люблю свою мать…но думаю, что она чрезмерно опекала меня».

Вторая группа. Ко второй группе было отнесено девять испытуемых с нетрадиционной сексуальной ориентацией (57,5%). Из них пять представителей мужского пола и четыре - женского. Все испытуемые воспитывались либо в неполных, либо в полных, но дисгармоничных семьях (алкоголизм и наркомания родителей, психопатические черты характера родителей, частая смена сексуальных партнеров у матери и т.д.). Отвечая на вопросы Теста незаконченных предложений такие испытуемые писали: «Мой отец…редко был трезвым»; «Зная, что это глупо, но очень боюсь…женщин»; «Моя мать и я…я ненавижу ее»; «Большинство моих товарищей не знают, что я больше всего боюсь…женщин»; «Я не хотел бы, чтобы мой

отец…жил в нашей семье»; «Думаю, что мой отец…недочеловек».

Третья группа. К третьей группе было отнесено четыре испытуемых с нетрадиционной сексуальной ориентацией (20,7%). Из них два представителя мужского пола и два - женского. Все испытуемые этой группы пережили тяжелую психическую травму со стороны ближайшего социального окружения, трое их них со стороны отчимов и одна - со стороны старшего брата. Тест незаконченных предложений показал следующие результаты: «Я сделал бы всё…чтобы забыть эту ночь»; «Моя семья обращалась со мной…как с собакой»; «Моя половая жизнь…мне стыдно об этом говорить».

Анализ результатов, полученных с помощью биографической анкеты показал, что гомосексуализм мужского пола чаще всего связан с нежеланностью рождения ребенка по полу, а также с сексуальным растлением со стороны ближайшего социального окружения. Причем лесбиянство среди женщин имеет свои особенности: чаще всего первые сексуальные контакты осуществлялись с ближайшим социальным окружением, происходили в грубой форме со сценами извращения и запугивания. Как только жертва сексуального насилия освобождалась от «цепей» насильника, она предпочитала вступать в сексуальные отношения с партнером своего пола, как наименее опасные. При этом женщины-лесбиянки испытывают от такой нетрадиционной сексуальной ориентации амбивалентные чувства. С одной стороны, положительные эмоции и чувство удовлетворения, а с другой - чувство вины и обиды за неудачную жизнь и нереализованное материнство.

Анализ результатов, полученных с помощью методики Тейлор на изучение состояния тревожности показал, что 12 испытуемых (81,9%) из 16, принявших участие в исследовании, имели высокий уровень тревожности, четыре (18,1%) - средний, с тенденцией к высокому. Причем все испытуемые, имеющие высокий уровень тревожности были отнесены ко второй и третьей группе (воспитывались либо в неполных семьях с частой сменой сексуальных партнеров у матери, либо в полных, но дисгармоничных семьях). Самый высокий уровень

тревожности (свыше 50 баллов) имели испытуемые, перенесшие в детстве сильные психические травмы, связанные с тяжелыми эмоциональными переживаниями. Высокий уровень тревожности формирует невротическую тревожность, которая мешает гармоничной адаптации к социальной среде и вызывает чувство одиночества и отчуждения.

Сравнивая результаты, полученные с помощью методики Тейлор на изучение уровня тревожности группы А (экспериментальная) с группой Б (контрольная) было замечено, что в группе Б, где все испытуемые воспитывались в полных гармоничных семьях, три человека (19,4%) имели средний уровень тревожности с тенденцией к высокому, десять человек (56,4%) - средний с тенденцией к низкому и три человека (19,4%) - имели низкий уровень тревожности.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью методики Басса-Дарки показал, что 87,5% испытуемых группы А (экспериментальная) имели сильное чувство обиды и 81,7% - сильное чувство вины. Особенно сильно эти чувства проявлялись у испытуемых второй и третьей групп, то есть у людей, воспитывающихся в дисгармоничных семьях и переживших сильные психотравмы, полученные в детстве и связанные с негативным сексуальным опытом. В группе Б (контрольная) испытуемых, испытывающих сильное чувство обиды, оказалось - 36,2%, сильное чувство вины - 41,9%.

Таким образом, результаты, полученные с помощью нашего исследования, позволили выявить три группы испытуемых с нетрадиционной сексуальной ориентацией: испытуемые нежеланные по полу и воспитывающиеся по типу гипофеминной или гипермаскулинной ориентации; испытуемые, воспитывающиеся в дисгармоничных семьях; испытуемые, испытавшие в детстве сильные психотравмы, связанные с сексуальными домогательствами. Отсюда, знание психологических причин, влияющих на нетрадиционную сексуальную ориентацию и оказание своевременной психологической помощи в коррекции их эмоциональной сферы может помочь людям с нетрадиционной сексуальной ориентации более успешно интегрироваться в социальной среде.

ЛИТЕРАТУРА

Комиссаренко Т.И. 2018. Нежеланность рождения и асоциальное поведение подростков. М.: «Новая реальность». 197 с.

Комиссаренко Т.И. 2018. Влияние компьютерной зависимости на развитие эмпатии в ранней юности. - Мировоззрение в XXI веке. Т. 1. № 1: 27-30.

Комиссаренко Т.И. 2014. Результаты исследования психических состояний транссексуалов до и после хирургической операции по изменению пола. - В сб.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». По материалам XXVIII международной заочной научно-практической конференции, г. Москва. Международный центр науки и образования. № 7 (28): 142-149.

Кондрашенко В.Т. 1988. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. Минск. 204 с.

Личко А.Е. 1983. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. Л.: Медицина. 339 с.

Логинова Н.А. 2001. Психобиографический метод исследований и коррекции личности: Учебное пособие. Алматы: Казак университетi, 2001. 136 с.

Розовая психотерапия. Руководство по работе с сексуальными меньшинствами. Под. ред. Д. Дейвиса, Ч. Нила. СПб.: Питер, 2001. 120 с.

Фрейд З. 2015. Очерки по психологии сексуальности. М.: Эксмо. 215 с.

Получена / Received: 19.08.2018
Принята / Accepted: 02.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 504-514

Интернет-зависимость и переживание одиночества современным молодым человеком

М.М. Мишина[1], С.И. Григорьева[2], А.В. Губанов[3]

[1,2,3]Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow 105005 Russia
[1] e-mail: mishinamm@yandex.ru
[2]e-mail: grsw60@mail.ru
[3]e-mail: anvagug@gmail.com

Ключевые слова: одиночество, интернет-зависимость, юноши, девушки, современная молодежь.
Key words: loneliness, Internet-dependence, young men, young girls, modern young people.

Резюме: Одной из важнейших задач воспитания является формирование активного, способного к эффективной коммуникации молодого человека. Решение этой задачи делает актуальными исследования феномена одиночества и факторов, влияющих на его становление и протекание. Особенность современных условий проявления феномена одиночества заключается в возможности выстраивания молодым человеком собственной виртуальной реальности в рамках Интернет. Эта особенность ставит проблему взаимосвязи интернет-зависимости и одиночества. В исследовании предполагается, что такая взаимосвязь существует: переживание одиночества стимулирует интернет-зависимость, интернет-зависимость влияет на формы переживания одиночества, на характер этой взаимосвязи оказывает влияние пол молодого человека. Результаты экспериментального исследования показали, что имеется взаимосвязь интернет-зависимости с различными аспектами переживания одиночества и эта взаимосвязь у юношей и девушек неодинаковая.
Abstract: One of the most important bringing up targets is to create active and communicative young individual. Solution of this problem makes actual the research of loneliness phenomenon, its formation and growth. Special modern condition for loneliness phenomenon is the possibility for a young individual to create his own virtual reality in Internet. It makes the problem of Internet-dependence and loneliness correlation extremely important. Results of the experimental research demonstrated that such a correlation exists, and this correlation is suffered by young boys and girls differently.
[**Mishina M.M.[1], Grigoryeva S.I.[2], Gubanov A.V.[3]** Internet-dependence and loneliness syndrome of young generation]

М.М. Мишина, С.И. Григорьева, А.В. Губанов
M.M. Mishina, S.I. Grigoryeva, A.V. Gubanov

В современной психологической науке назрела необходимость совершенствования образовательной и воспитательной системы молодежи в соответствии с потребностями социально-экономического развития России и переходом ее к новому технологическому укладу в различных областях деятельности. Психология, в контексте исследования проблемы одиночества, позволяет системно выявить совокупность детерминант и средств, обеспечивающих продуктивный выход из состояния интернет-зависимости, которое часто связано с переживанием одиночества молодыми людьми.

Известно, что этапы жизненного пути современного молодого человека накладываются на возрастные стадии его развития в онтогенезе. Понятие одиночества тесно связано с переживанием молодых людей таких ситуаций, которые субъективно воспринимаются как нежелательные и личностно неприемлемые, связанные с дефицитом общения. Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность молодежи. Можно постоянно находиться в обществе и при этом чувствовать психологическую изоляцию.

Появлению одиночества способствуют эмоциональная травма, страх неудачи в налаживании межличностных контактов. Чаще всего молодой человек становится одиноким при условии отсутствия необходимых навыков общения (Гурьева, 1993; Кислов, 2007; Мишина, 2012).

Одиночество современного молодого человека часто связано с разными видами зависимостей, в частности с интернет-зависимостью. Современный молодой человек формируется в условиях технического прогресса, влияющего на его психологические особенности. Инновации в условиях технического прогресса способствуют усилению коммуникативных общественных связей и должны, как будто, способствовать преодолению одиночества. Но это не так: как правило, наблюдается отсутствие эмоционального контакта и зависимость от «поверхностных» связей (Гурьева, 1993; Мишина, 2012). При этом, Интернет как передовая и востребованная технология нашего времени дает широкий

диапазон продуктивной деятельности современному молодому человеку, влияя на его личностное, профессиональное и духовное развитие (Мишина, 2017; Пахомова, 2014).

Необходимость исследования феномена одиночества современной молодежи обусловлена противоречиями между:

• объективной потребностью общества в повышении коммуникативных связей современной молодежи в связи с переходом к новому технологическому укладу и отсутствием стратегии развития технологий, направленных на вовлечение молодого человека в активную продуктивную жизнедеятельность;

• постоянно растущим уровнем требований, предъявляемых к личности молодого человека в современных условиях общественного развития и отстающими от него возможностями быстрого переключения индивидуального сознания с учетом исторического этапа;

• уровнем личностного потенциала и степенью его реализации в общественной деятельности;

• представлением о структуре феномена одиночества личности молодого человека и причинами его появления;

• изменением места деятельности в современной жизни, порождением ее новых видов и отсутствием научно-обоснованной психологической концепции феномена одиночества современного молодого человека;

• необходимостью разработки экспериментальных программ по психологическому преодолению переживания одиночества современными молодыми людьми с учетом их типологии, возрастных, половых особенностей и отсутствием научно-методического обеспечения практики психолого-педагогического сопровождения изучаемого феномена.

Исследование субъективного переживания одиночества молодежи помогает выявить причины данного явления, расширить возможности предоставления психологической помощи с учетом индивидуальных особенностей.

Феномен субъективного переживания одиночества у современной молодежи представляет собой сильное переживание, являющееся особой формой самосознания и

характеризующееся наличием проблем с коммуникацией. К основным моделям субъективного переживания одиночества относятся: психодинамическая (Г. Зилбург), феноменологическая (К. Роджерс), экзистенциальная (К. Мустакас), социологическая (Дж. Рисмен), интеракционистская (Р. Вейс), когнитивная (Э. Пепло), интимная (Дж. Дерлега, Т. Моргулис), общая теория систем (А. Фландерс) (Мишина, 2012).

Причинами формирования субъективного переживания одиночества являются: возрастные особенности, нарушение механизма идентичности и самооценки, личные переживания человека (страх быть отвергнутым), взаимоотношения внутри семьи (отсутствие эмоциональной связи, насилие, конфликты, а также гипоопека и гиперопека). В зависимости от длительности переживания выделяют эпизодическое и хроническое одиночество (Гурьева, 1993; Кислов, 2007).

Основываясь на преобладание одного их механизмов обособления, выделяют четыре вида субъективного переживания одиночества: отчуждающее, диффузное, диссоциированное и уединение (Гурьева, 1993; Мишина, 2012).

Интернет-зависимость представляет собой искусственно созданный вид аддиктивного поведения, который в условиях современного технического прогресса активно развивается и приобретает глобальные масштабы. При использовании интернета молодые люди создают виртуальную реальность с наличием определенных свойств: автономность, интерактивность, что заменяет реальную жизнь.

Для феномена интернет-зависимости характерно наличие позитивных (самопознание, саморегуляция, самосовершенствование, стабилизация психического состояния, защита «Я») и негативных эффектов (замедление психической деятельности, отрицательный защитный механизм, неадекватное восприятие себя и реальности, снижение интеллекта и гибкости познавательных процессов, появление зависимого поведения, деформация структуры личности, появление деструктивных форм поведения), влияющих на реальную жизнь молодого человека.

Виды интернет-зависимости: информационная перегрузка, влечение к азартным и биржевым торгам; виртуальные знакомства; киберсексуальная зависимость; увлечение компьютерными играми (Мишина, 2017; Пахомова, 2014).

Ключевыми особенностями стадий формирования интернет-зависимости выступает проявление синдромов измененной реактивности, повышенной толерантности, психической зависимости, абстинентный, отмены, полного физического и психического истощения. Основные симптомы интернет-зависимости: всепоглощенность человека интернетом, увеличение количества времени в сети, синдром отмены при прерывании сеанса, появление проблем во взаимоотношениях с окружающими, расстройства сна (Пахомова, 2014).

Предлагаемое исследование опирается на теорию нарушения работы механизма идентификации. Наличие определенных жизненных трудностей ведет к нарушениям в работе механизма идентификации, вследствие чего люди, склонные к компенсаторному типу поведения, могут использовать интернет, как способ компенсировать нереализованную потребность, уменьшая проявления субъективного переживания одиночества.

Цель исследования - раскрыть взаимосвязь связь между субъективным переживанием одиночества и интернет-зависимостью у современной молодежи.

Объект исследования - одиночество как психологический феномен.

Предмет исследования - связь одиночества и интернет-зависимости.

В исследовании предполагается, что такая взаимосвязь существует, что склонность к одиночеству порождает интернет-зависимость, а интернет-зависимость влияет на формы протекания одиночества, и что на характер этой взаимосвязи оказывает влияние пол молодого человека.

Для оценки степени интернет-зависимости респондента использовался тест-опросник Кимберли - Янг. Для выявления особенностей переживания одиночества использовался тест

«Диагностика переживания одиночества» Е.Е. Рогова и методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Методика Е.Е. Рогова позволяет оценить характер переживания одиночества по пяти шкалам. Первая шкала - временное одиночество. Результат по этой шкале указывает на частоту переживания одиночества, вызванного в какой-то момент времени ситуативно. Вторая шкала - постоянное одиночество. Указывает на величину хронического переживания одиночества респондентом. Третья шкала - эмоциональное одиночество. Указывает на степень фрустрации потребности респондента в эмоционально теплых контактах с окружающими. Четвертая шкала - поведенческое одиночество. Указывает на степень фрустрации потребности респондента в общении, в непосредственном физическом контакте с окружающими, в совместной деятельности. Пятая шкала - когнитивное одиночество. Указывает на величину сознательной оценки степени собственной изолированности, собственного одиночества.

Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона позволяет оценить величину ощущения одиночества респондентом на момент тестирования.

Исследование проводилось на выборке молодых людей численностью в 50 человек. Их возраст колебался в диапазоне от 18 до 25 лет. Половину респондентов составляли юноши и половину – девушки. Все они были протестированы по трем выше перечисленным методикам.

Для выявления взаимосвязи между степенью интернет-зависимости и особенностями переживания одиночества вычислялась линейная корреляция между результатами по методике Кимберли - Янг, с одной стороны, и методикам Е.Е. Рогова, Д. Рассела и М. Фергюсона, с другой. Причем эта корреляция вычислялась отдельно для юношей и отдельно для девушек (таблицы 1-2).

Из таблицы 1 видно, что степень интернет-зависимости у юношей значимо коррелирует с четырьмя характеристиками переживания одиночества. Во-первых, имеется значимая

корреляция с показателем временное одиночество. Это означает, что интернет-зависимые юноши чаще испытывают состояние одиночества. Во-вторых, имеется значимая корреляция с показателем постоянное одиночество. Это означает, что ощущение хронического одиночества у интернет-зависимых юношей выше, чем у тех, кто этой зависимостью не страдает. В-третьих, имеется значимая отрицательная корреляция с показателем эмоциональное одиночество. Это означает, что интернет-зависимые юноши реже испытывают потребность в эмоционально теплых контактах или ее фрустрацию. Возможно, снижение эмоциональной насыщенности переживания одиночества у интернет-зависимых юношей выступает защитным механизмом преодоления этого состояния, поскольку иные способы преодолеть его для них недоступны. В-четвертых, имеется значимая корреляция с показателем когнитивное одиночество. Это означает, что интернет-зависимые юноши считаю себя более изолированными от окружающих по сравнению с другими людьми.

Таблица 1

Юноши

Матрица корреляций

	Интернет зависимость
Переживания одиночества	,407
Временное	,630*
Постоянное	,777**
Эмоциональное	-,727**
Поведенческое	,345
Когнитивное	,580*

*. корреляция значима на уровне 0,05

**. корреляция значима на уровне 0,01

Данные из таблицы 1 позволяют сделать вывод, что переживание одиночества у интернет-зависимых юношей заметно отличается от такового у интернет-независимых юношей. Это отличие состоит в том, что интернет-зависимые

чаще переживают состояние одиночества, переживание одиночества для большинства из них носит хронический характер, это переживание для них менее эмоционально насыщено, чем для интернет-независимых, и они считают себя более изолированными от других людей.

Из таблицы 2 видно, что степень интернет-зависимости у девушек значимо коррелирует с двумя характеристиками переживания одиночества. Во-первых, имеется значимая корреляция с показателем переживание одиночества. Это означает, что интернет-зависимые девушки в среднем испытывают более сильное ощущение состояния одиночества, чем интернет-независимые. Во-вторых, имеется значимая корреляция с показателем постоянное одиночество. Это означает, что ощущение хронического одиночества у интернет-зависимых девушек выше, чем у тех из них, кто этой зависимостью не страдает.

Таблица 2

Девушки

Матрица корреляций

	Интернет зависимость
Переживания одиночества	,511**
Временное	,051
Постоянное	,279*
Эмоциональное	-,191
Поведенческое	,050
Когнитивное	,154

*. корреляция значима на уровне 0,05

**. корреляция значима на уровне 0,01

Данные из таблицы 2 позволяют сделать вывод, что у интернет-зависимых девушек переживание одиночества отличается от этого переживания у интернет-независимых девушек. Это отличие состоит в том, что интернет-зависимые сильнее переживают состояние одиночества, и что переживание одиночества для большинства из них носит хронический

характер.

Сравнение данных из таблицы 1 с данными из таблицы 2 показывает, что интернет-зависимые юноши и девушки переживают одиночество по-разному. Число значимых корреляций интернет-зависимости с характеристиками переживания одиночества у юношей больше, чем у девушек. У юношей интернет-зависимость значимо коррелирует с четырьмя характеристиками переживания одиночества, тогда как у девушек лишь с двумя. При этом только одна корреляция – постоянное одиночество - у юношей и девушек совпадает. Из этого можно заключить, что психологические механизмы взаимовлияния интернет-зависимости и переживания одиночества у юношей и девушек заметно различаются и что это взаимовлияние у юношей сложнее. Интернет-зависимость у юношей взаимосвязана с большим числом аспектов переживания одиночества, чем у девушек.

У девушек имеется значимая корреляция интернет-зависимости с переживанием одиночества, тогда как у юношей такая корреляция отсутствует. Это означает, что интернет-зависимые девушки испытывают более сильное ощущение одиночества, чем интернет-независимые. Тогда как у юношей на силу переживания одиночества интернет-зависимость не влияет. И те, и другие испытывают ее в среднем с одинаковой силой.

У юношей имеется значимая корреляция с показателем временное одиночество, тогда как у девушек такая корреляция отсутствует. Это означает, что с нарастанием интернет-зависимости у юношей частота возникновения ощущения одиночества возрастает, тогда как и у интернет-зависимых, и у интернет-независимых девушек эта частота оказывается одинаковой.

У юношей имеется значимая отрицательная корреляция интернет-зависимости с показателем эмоционального одиночества, тогда как у девушек такая корреляция отсутствует. Это означает, что у интернет-зависимых юношей переживание одиночества в меньшей степени эмоционально насыщено, чем у интернет-независимых. Тогда как у девушек интернет-зависимость не влияет на эмоциональную насыщенность

переживания одиночества. И у интернет-зависимых, и у интернет-независимых девушек эта насыщенность присутствует в одинаковой степени. Можно предположить, что у интернет-зависимых юношей механизмы психологической защиты срабатывают эффективнее, чем у девушек, что позволяет им переживать состояние одиночества менее остро.

У юношей имеется значимая корреляция интернет-зависимости с показателем когнитивного одиночества, тогда как у девушек такая корреляция отсутствует. Это означает, что у интернет-зависимых юношей сознательная оценка степени собственной изолированности, собственного одиночества выше, чем у интернет-независимых. У девушек интернет-зависимость не влияет на величину этой оценки. И у интернет-зависимых, и у интернет-независимых девушек величина такой оценки в среднем одинаковая. Этот факт подтверждает высказанное выше предположение о более эффективной работе защитных механизмов у интернет-зависимых юношей, чем у интернет-зависимых девушек. В частности, здесь можно говорить о включении механизмов рационализации переживания одиночества у интернет-зависимых юношей. Они осознают собственную изолированность и считают такое положение вещей естественным для человека.

Сравнение данных из таблицы 1 с данными из таблицы 2 позволяет утверждать, что переживание одиночества у интернет-зависимых юношей заметно отличается от переживания одиночества у интернет-зависимых девушек. Это отличие состоит в том, что интернет-зависимость у юношей не влияет на силу переживания одиночества, а у девушек с ростом интернет-зависимости сила переживания одиночества возрастает. С нарастанием интернет-зависимости у юношей нарастает частота переживания одиночества, тогда как интернет-зависимые и интернет-независимые девушки испытывают состояние одиночества одинаково часто. Эмоциональная насыщенность переживания одиночества с ростом интернет-зависимости у юношей убывает, а у девушек она остается неизменной. Сознательная оценка собственной изолированности от окружающих у юношей увеличивается с

нарастанием интернет-зависимости, тогда как у девушек такая оценка остается постоянной.

Анализ результатов всего эксперимента позволяет сделать вывод, что гипотеза эксперимента подтвердилась. Действительно имеется взаимосвязь интернет-зависимости с особенностями переживания одиночества и эта взаимосвязь у юношей и девушек неодинаковая. С усилением интернет зависимости возрастает сила переживания одиночества (только у девушек), нарастает частота его переживания (только у юношей), усиливается ощущение хронического одиночества (и у юношей, и у девушек), уменьшается эмоциональная насыщенность переживания (только у юношей) и возрастает его осознанность (только у юношей).

ЛИТЕРАТУРА

Гурьева Л.П. 1993. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты. - Вопросы психологии. № 3: 5-16.

Кислов В.Л. 2007. Субъективное ощущение одиночества, как одна из актуальных проблем современного общества. - Вестник психологии СОРАН. № 3: 17-26.

Мишина М.М. 2012. Гендерные особенности личности. - В сб: Личность как предмет классической и неклассической психологии: материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. М.: РГГУ. 256 с.

Мишина М.М. 2017. Переживание интернет-зависимыми людьми чувства одиночества. - В сб: Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 13-17 ноября 2017 г. М.: Левъ. 540 с.

Пахомова Т.В. 2014. Некоторые психологические проблемы интернет-зависимости. - Молодой ученый. № 15: 236-238.

Получена / Received: 26.07.2018
Принята / Accepted: 02.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 515-522

Отражение духовных ценностей народа в произведениях фольклора: на примере песни «Черный ворон, друг ты мой залётный»

А.С. Гаврилов

МОУ Власовская средняя общеобразовательная школа № 13
140163, Московская обл., Раменское, с. Строкино, ул. Школьная, д. 1.
Municipal educational establishment Vlasov Secondary School No 13
Shkolnaya str., 1, Strokino, Ramenskoe, Moscow Region 140163 Russia
e-mail: alexander.gaw@yandex.ru

Ключевые слова: духовные ценности, национальное самосознание, фольклор, преемственность поколений, национальные границы, патриотическое воспитание, социальное развитие.
Key words: spiritual values, national identity, folklore, the succession of generations, national borders, patriotic education, social development.
Резюме: В данной статье автором рассматривается возможность применения произведений устного народного творчества в качестве средства формирования нравственного и эстетического сознания современного человека. Проведен анализ одного из вариантов песни «Черный ворон, друг ты мой залетный» с целью выявления духовных ценностей, отраженных в тексте произведения. Отмечена значимость целенаправленного использования устного народного творчества в воспитании поколения как условия успешной социализации личности.
Abstract: In this article, the author discusses the possibility of the use of works of oral folk creativity as a means of building moral and aesthetic consciousness of the modern man. The analysis of one of the songs "Black Crow, a friend you're my zaletnyj» with the purpose of revealing the spiritual values, as reflected in the text of the piece. Noted the importance of purposeful use of oral folklore in the upbringing of generations as conditions for successful socialization of personality.
[Gavrilov A.S. Reflection of the spiritual values of the people in works of folklore: on the example of the song «Black raven, my friend is yours»**]**

В условиях реформирования общества, упразднения национальных границ и всемирной глобализации, в условиях преобладания цифрового общения возникают проблемы определения системы духовных ценностей и культурных ориентиров для основных социальных слоев. Кроме того, как никогда ранее на протяжении всей истории человеческого общества становиться заметны различия в культурных и духовных ценностях поколений. Исчезают или искажаются естественные пути передачи культурного опыта. Проблема

«отцов и детей» в современном мире перешла из плоскости конфликта духовных ценностей в плоскость меркантильных интересов.

1. Главным отличительным признаком нашего общества становится не особенности его культуры, а отсутствие самой культуры. Высшие ценности заменяются материальными предметами индивидуального потребления, значимость которых искусственно завышена в целях получения экономической выгоды (Агранович, Березин, 2005; Вышеславцев, 1996).

В подобных условиях возникает необходимость обращения к истории как основному источнику решения проблемы отсутствия ценностных ориентиров.

Анализ исторического прошлого важен для национального и государственного самоопределения. Настоящее, потерявшее опору на прошлое, не имеет будущего.

В этом ключе становится понятным актуальность изучения фольклора с целью формирования нравственного и эстетического сознания современного человека. Иными словами, изучение культурного прошлого есть самый прямой путь к патриотическому воспитанию. Здесь надо понимать, что выражение «быть патриотом» тождественно выражению «быть русским». Никакой речи о разжигании национальной розни конечно не ведется. Для подтверждения этого стоит вспомнить исторический анекдот:

«Император Николай I однажды на придворном балу спросил маркиза Астольфа де Кюстина, спасавшегося в России от французской революции:

- Маркиз, как вы думаете, много ли русских в этом зале?

- Все, кроме меня и иностранных послов, ваше величество!

- Вы ошибаетесь. Вот этот мой приближённый - поляк, вот немец. Вон стоят два генерала - они грузины. Этот придворный - татарин, вот финн, а там крещёный еврей.

- Тогда где же русские? - спросил Кюстин.

- А вот все вместе мы и есть русские.

Возникает правомерный вопрос, а что же означает быть русским? Что определяет национальную самобытность людей? Только ли национальное самосознание, художественная

культура и язык? Есть ли что-то еще?

Для ответа на эти вопросы стоит разобраться, а что же отличало русского человека на протяжении веков. Для этого стоит обратиться именно к устному народному творчеству как к проявлению общественного сознания. Мы нисколько не хотим умалить значение авторских литературных произведений, но ставим перед собой задачу определения первоисточника, в котором в наименьшей степени ощущает наличие субъективной оценки.

Кроме того, стоит принимать во внимание влияние фольклорных произведений на авторские и наоборот.

2. Всем известна народная песня «Черный ворон». Сюжет этого произведения во всех вариантах одинаков: погибающий воин обращается к птице с просьбой передать известие о своей гибели родным: матери и невесте. Существует так же авторский вариант произведения унтер-офицера Невского пехотного полка Николая Верёвкина, опубликованный в 1837 году. Примечательно, что в упрощенной народной версии нет упоминания о православии (у Николая Веревкина это целование медного креста) и огнестрельном оружии. Возможно предположить, что сюжет песни имеет более древний возраст, чем тот, на который указывают исторические сведения. Не представляется возможности проверить эту версию. Но наличие текста Николая Веревкина не опровергает народного статуса песни. Именно вариативность, успех и общее признание делают песню народной. Популярность песни доказывает по крайней мере востребованность темы в народе, близость ее к простым людям, правдоподобность этой темы (Путилов, 1960; Рубцов, 1964).

В прочем в произведениях народа обращения к героям-птицам весьма нередки. Ведь птицы, согласно славянским верованиям, улетают зимовать в ирей - рай. Они - посредники между миром живых и мертвых, это души умерших людей. Такие сравнения видны в народных песнях, где душа летит к своим родственникам в виде кукушки, ласточки или соловья. Однако образ черного ворона имеет отдельное значение. В отличие от прочих птиц ворон герой самостоятельный, название вида воробьинообразных становится именем собственным. В

одной из сказок он даже получает усиливающее отчество Воронович.

Песня «Черный ворон» не единственный пример того, как мрачная птица становится траурным посыльным. Для анализа предлагаем текст еще одной народной песни, возникшей в кругу казачества:

Чёрный ворон, друг ты мой залётный,
Ой, где ж летал так далеко?
Чёрный ворон, друг ты мой залётный,
Ой, где ж летал так далеко?
Ты принес мне, а ты, черный ворон,
Ручку белую с кольцом.
Ты принес мне, а ты, черный ворон,
Ручку белую с кольцом.
Вышла, вышла на крылечко,
Пошатнулася слегка.
Вышла, вышла на крылечко,
Пошатнулася слегка.
По колечку друга я узнала,
Чья у ворона рука.
По колечку друга я узнала,
Чья у ворона рука.
А это рука, рука мого милого.
Знать, убит он на войне...
А это рука, рука мого милого.
Знать, убит он на войне...
Он убитый, ляжет незарытый
В чужедальней стороне.
Он убитый, ляжет незарытый
В чужедальней стороне.
Вот пришёл, пришёл туда с лопатой
Милосливый человек.
Вот пришёл, пришёл туда с лопатой
Милосливый человек.
Он зарыл, зарыл в одну могилу
Двести сорок человек.
Он зарыл, зарыл в одну могилу
Двести сорок человек.

Он поставил крест, да крест дубовый,
И на нем он написал.

Протяжная словно бы однотонная песня на первый взгляд кажется простой в отношении сюжета. В словах песни поднимается весьма частая тема смерти на поле брани. Этому нисколько не противоречит наличие лирического героя-женщины. Именно через эту деталь проявляется значение войны для наших предков. Мужчины уходят не в захватнические походы. Их дело правое, они защитники.

Примечательно, что в этом тексте речь ведется не от лица мужчины- воина, погибающего в сражении. Исполнители песни обращаются к ворону от лица девушки, чей возлюбленный ушел на войну. Однако это не «бабья песня» (Хренов, 2011).

Женщина называет ворона другом, в этом обращении проявляется симпатия к черному вестнику. Черный ворон важный гость. Отголоски языческих верований сохраняются в позднем фольклоре. Но ворон приносит страшный подарок. Так мы узнаем о гибели возлюбленного. Пять первых куплетов посвящены личной трагедии. Слушатель проникается сочувствием к бедной женщине, отчасти разделяет ее страдания.

Однако сюжетная линия ломается. Мы не слышим дальше песни-плача, нет темы одиночества. Женщина заботится не о своей вдовьей доле. Ее тоска является воплощением иного страха, страха не за себя.

Он убитый, ляжет незарытый
В чужедальней стороне.

Это не просто дополнительные детали, мучавшие воображение свидетеля трагедии. Вдова печалится о муже, так как без погребения по должному обряду его душа не будет знать покоя, а равно не встретится с Богом. Одна из характерных черт национального сознания - это набожность. Своему земному горю женщина противопоставляет трагедию за пределами жизни. Этот аспект можно расценивать и как пример утоления душевной боли, один из способов унять внутренние терзания. Что же происходит дальше:

Вот пришёл, пришёл туда с лопатой
Милосливый человек.

Происходит чудо. Некий, специально неназванный по имени, человек совершает нравственный подвиг. Человек этот принимает роль нового лирического героя лишь на мгновение, словно его действия не нечто сверхъестественное, а рядовое событие того времени. В чем же подвиг «милосливого человека»? В песне мы находим еще одну важную деталь - инструмент этого неназванного героя. Он идет с лопатой, таким образом, мы можем предположить, что ему известна цель своего путешествия. Это в свою очередь говорит о масштабах битвы, результат сражения известен далеко за пределами военных действий. С другой стороны, нам не известно достоверно к какому лагерю противостоящих сил относится новый персонаж. Возникает вариативность понимания нравственного подвига. Во-первых, как мы уже говорили под «милостливым человеком» может подразумеваться православный человек, житель нашей страны, который не может смириться с трагедией и отправляется в своего рода паломничество. В этом случае проявляется народное отношение к чужому горю, как моменту сплочения и объединения. Русские люди едины именно в горе, перед лицом врага. История не единожды доказывала это. В отношении несчастной героини песни эта мысль должна пониматься так: разделенное горе легче пережить. То есть еще одна черта в характере наших предков - это сочувствие и отзывчивость.

Если же понимать под «милосливым человеком» иноземца, то чаянья женщины представляются в ином ракурсе. Это безграничная вера в добро, в то, что добрые люди есть везде. Так раскрывается еще одна важная особенность русских - в добро способны верить добрые люди.

Если же придерживаться третьего варианта, то придется признать, что перед нами происходит описание не фактических событий, а разворачивается картины из воображения женщины. В попытке унять душевную боль в условиях собственного бессилия она придумывает некого человека, способного на нравственный подвиг. Принимая такой вариант, мы имеем дело не с репрессией, иллюзорное мышление главной героини не может пониматься как скрытая защита психики. Под таким вариантом нужно понимать надежды женщины как обращение к

Богу как единственному заступнику и помощнику. Различает ли героиня грань между реальностью или вымыслом не имеет значения. Так как ее видения равнозначны в молитве, которая обязательно будет услышана. То есть идея чуда снова выступает на первый план.

Однако в следующем куплете певец указывает на реальность погребения. Более того, указывает точную цифру погибших:

Он зарыл, зарыл в одну могилу
Двести сорок человек

То есть по нынешним меркам речь идет о гибели целого батальон солдат. Такая точность возможно сохраняет историческую достоверность или же наоборот возникает в результате многократного переложения песни. Для нас важно не это. Важно наличие не одной трагедии, а трагедии единой, разделенной на всех близких и родных. Мы забываем о печали несчастной вдовы, внимание переходит на масштабы битвы, на значение этого сражения. Певец обращается к нашему чувству патриотизма, любви к Родине, к нашему самоопределению.

Это важное замечание имеет продолжение в последующих куплетах. На общей могиле установлен крест, крест дубовый. Материал выбирается не случайно. С одной стороны, это весьма крепкое дерево, аналогия с непоколебимостью духа русских воинов. С другой стороны, дуб почитают царем всех деревьев, своего рода дань уважения к погребенным и утверждение отношения к их статусу на государственном уровне. Не даром на кресте есть надпись:

Здесь лежат, лежат русские герои,
Слава братьям-казакам!

Кроме того, дуб - элемент живой природы. Смерть не определяется в сознании народа как окончательное прекращение существования. Смерть - переход в иную жизнь. К погибшим воинам исполнитель песни обращается, как к живым:

Спите, спите славные герои,
Вы в могильной тишине.

Их покой называется сном. Иными словами, само понятие смерти отрицается. Кроме того, погибшие называются героями, то есть теми, кто своим подвигом заслужил бессмертие. Так

личное горе, служившее темой для первой сюжетной линии, не только заменяется темой исторического сражения, но обе темы взаимно дополняют друг друга, раскрывая новую единственно полную тему произведения - тему жертвы. Воин приносит себя в жертву ради жизни тех, кого он призван защищать. Женщина, превозмогая душевную боль, принимая подвиг любимого, жертвует свои интересы обществу. Через верное понимание текста мы приходим к пониманию самопожертвования как части самосознания русского народа.

Потеря или отторжение национальных корней ведет к потере нравственности и гибели культуры. Поэтому, особого внимания требует социальное развитие ребенка уже в младшем возрасте. Знакомить детей с правилами поведения и общения с нравственными нормами общества недостаточно. Для понимания ребенком нравственных норм необходимо воспроизвести особую культурную среду. Так целенаправленное использование устного народного творчества в воспитании поколения может служить условием успешной социализации личности.

ЛИТЕРАТУРА

Агранович С.З., Березин С.В. 2005. Homo amphibolos: археология сознания. Самара: Бахрах-М. 216 с.

Вышеславцев Б.П. 1996. Русский национальный характер. - Вопросы философии. № 6: 14-18.

Путилов Б.Н. 1960. Русский историко-песенный фольклор XIII-XVI вв. М.: Наука. 179 с.

Рубцов Ф.А. 1964. Основы ладового строения русских народных песен. Л.: Музыка. 185 с.

Хренов Н.А. 2011. Миф и художественное сознание XX века. М.: Канон+. 155 с.

Получена / Received: 20.09.2018
Принята / Accepted: 03.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 523-533

Образ Пугачёва в творчестве С.А. Есенина: традиции и новаторство

Д.В. Поль

Московский педагогический государственный университет
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, строени 1
Moscow State Regional University
Malaya Pirogovskaya str., 1, building 1, Moscow 119991 Russia
e-mail: pol-d-v@yandex.ru

Ключевые слова: русская литература 20-х годов, творчество С. Есенина, мифологизация истории, образ Емельяна Пугачёва.
Key words: Russian literature of the 1920s, S. Yesenin's work, mythologization of history, the image of Emelian Pugachev.
Резюме: Революция 1917 года ознаменовалась масштабной переоценкой истории России: радикальным пересмотром как исторических процессов, так и важнейших исторических деятелей. Образы Емельяна Пугачёва и Степана Разина стали самыми популярными среди красноармейцев и им сочувствующих в годы Гражданской войны, наглядным воплощением стихии народного протеста. Поэма С. Есенина «Пугачёв» не только воплотила народный взгляд на историю, но и выразила искания значительной части российской интеллигенции. Отсюда и созвучность блоковским «Скифам» в намеренном педалировании кочевнической темы в российской и мировой истории.
Пугачёв Есенина мифологичен, а не историчен. Есенин радикально отходит от пушкинской предельно взвешенной трактовки самозванца («народного царя») в «Капитанской дочке». Через погружение в глубины народного сознания поэт попытался понять грядущее.
Abstract: The revolution of 1917 was marked by a large-scale reassessment of the history of Russia: there was a radical revision of both historical processes and the most important historical figures. The images of Emelian Pugachev and Stepan Razin became the most popular among the Red Army soldiers and their sympathizers during the Civil War, a graphic embodiment of the element of popular protest. Poem by S. Yesenin “Pugachev” not only embodied a popular view of history, but also expressed the search of a large part of the Russian intelligentsia. Hence the consonance with the Block's “Scythians” in the intentional pedaling of the nomadic theme in Russian and world history.
Pugachev by Yesenin is mythological, but not historical. Yesenin radically departs from the Pushkin's highly weighted interpretation of the impostor (“the people's tsar”) in the “Captain's Daughter”. Through immersion in the depths of popular consciousness, the poet tried to understand the future.
[Pole D.V. The image of Pugachev in the works of S. A. Esenin: traditions and innovation**]**

Революция - это всегда кризис, «травма» для всех в неё прямо или косвенно вовлечённых (Репина, 2005), а также открытие новых подчас ранее не известных возможностей для развития общества и человека. И Русская революция 1917 года не исключение. Потрясения 1914-1921 гг. (Актон, Розенберг, Черняев, 2014) на столетие определили развитие не только России, но и всего мира. Типичность процессов разрушения и ниспровержения «старого» с параллельным поиском и обретением «нового» нисколько не отменяла самобытность российского опыта преобразования общества в начале XX столетия.

Доктринёрский и утопический характер Русской революции, связанный с влиянием марксистской идеологии в её наиболее радикальной (ленинской) редакции, накладывался на крайне архаичное сознание широких крестьянских масс. Отсюда удивительное переплетение русского радикального либерализма и социализма с традиционалистскими представлениями. Одним из результатов становилось отождествление народно-православных святых и советских вождей (прежде всего В.И. Ленина и Л.Д. Троцкого), построение коммунизма и обретение «Града Китежа», Спартака, Д. Гарибальди и французских коммунаров со Степаном Разиным и Емельяном Пугачёвым - двумя самыми популярными «народными героями» Гражданской войны.

В социальной практике 1917-1923 гг. в России широко распространились имена и топонимы, связанные с героями «освободительной борьбы трудящихся против эксплуататоров». Населённые пункты, площади и улицы назывались в честь «революционеров» далёкого прошлого и настоящего. На фронтах Гражданской войны сражались многочисленные воинские подразделения, которым были присвоены имена Степана Разина, Емельяна Пугачёва, Французской коммуны и т. д. И если обращение к Третьему Интернационалу, «коммунарам 1871 года» было связано с марксистской и околомарксистской риторикой, то Степан Разин и Емельян Пугачёв знаменовали всю силу архаичного протеста крестьянских масс против модернизации и вестернизации.

Во второй половине XVII века разинское движение стало

протестом не только против усиления социального гнёта, но и против никоновских реформ, а также светских тенденций в общественной и культурной жизни. Пугачёвский «бунт» стал наиболее сильным и радикальным ответом на закрепощение крестьян и отмену значительного числа казачьих привилегий. Беспощадное подавление царским (императорским) Правительством крестьянско-казацких восстаний сопровождалось целым комплексом мер по уничтожению памяти об этих народных движениях и их предводителях. Тем не менее память о Стеньке (Степане) Разине и Емельке (Емельяне) Пугаче (Пугачёве) жила в песнях, в легендах, в народной, но не в официальной топонимике.

Революция 1917 года ознаменовалась масштабной и весьма радикальной переоценкой истории России: как процессов, так и важнейших исторических деятелей. Антигерои стали героями, и наоборот. Массовое уничтожение памятников русским полководцам, государственным деятелям и создание мемориалов (монументов, музеев и т. д.), прославляющих противников Российского государства - Булавина, Разина, Пугачёва, Салавата Юлаева, Шамиля и др. На этом фоне образы Емельяна Пугачёва и Степана Разина несмотря на анафему со стороны Русской православной церкви стали самыми популярными среди красноармейцев и им сочувствующих в годы Гражданской войны, наглядным воплощением стихии народного протеста.

Братоубийственная бойня 1917-1921 гг. не допускала полутонов: чёткое деление на «своих» и «врагов» - неотъемлемая часть Гражданской войны. Непримиримый классовый антагонизм - характерная черта того времени. Народные вожди, коими представали Степан Разин и Емельян Пугачёв, наделялись всеми чертами положительных героев, в то время как их противники - царь и бояре, царица и вельможи, - отрицательных. Схематизм - одна из особенностей при воссоздании образов героев и антигероев прошлого в условиях Гражданской войны, а Демьян Бедный с его «плакатными» произведениями - наиболее популярный писатель-агитатор. В подобной логике Степан Разин и Емельян Пугачёв - герои на все времена для большевиков, в то время как для белогвардейцев

С. Разин и Е. Пугачёв - это мятежники и смутьяны, предтечи большевиков.

В 1917-1921 гг. Степан Разин и Емельян Пугачёв не просто исторические деятели XVII и XVIII столетий, а герои-символы, по отношению к которым выстраивались различные модели поведения. Вот только художественная оценка данных героев в 1917-1921 гг. строилась на основе произведений малых жанров, с резким преобладанием публицистики. Великое множество разных текстов, в том числе и фольклорных, подтверждает неподдельный интерес к известным бунтарям. Настоятельно требовались большие полотна, переосмыслявшие «старые» и утверждавшие «новые» точки зрения. Сама эпоха создала все условия для появления произведений «больших жанров» о знаменитых предводителях народных масс. И одним из первых это, на излёте Гражданской войны, сделал С.А. Есенин в поэме «Пугачёв» (1921).

Только-только подавлен Кронштадтский мятеж, в самом разгаре и совсем недалеко от родной Рязанщины полыхает Антоновское восстание, продолжаются бои на окраинах - на Дальнем Востоке, Закавказье и в Средней Азии, а Есенин создаёт поэму о знаменитом самозванце XVIII столетия. Скорее всего поэт интуитивно почувствовал, что именно это смутное и до крайности неопределённое время как нельзя более соответствует истории Емельяна Пугачёва.

В 1951 году Ю.П. Трубецкой писал о Есенине: «Есенина можно любить или не любить. Его стихами можно дышать, сделать их «motio» своей жизни даже. Можно прочесть раз или два и отложить книжку надолго, а может и навсегда. Но нельзя отрицать их талантливости, значимости и даже эпохальности» (Трубецкой, 1993: 152). Слова, сказанные спустя 30 лет после написания поэмы «Пугачёв», в полной мере характеризуют и творчество Есенина, и роль произведений писателя в русской культуре. Поэма Есенина «Пугачёв» стала первым «большим» художественным произведением, обобщившим архаичные изображения «донского императора».

С первых строк поэмы противопоставляются два мира - идеальный, архаичный, где «родное золото славян», где «мудрый наш мужик» «прилежно цедит молоко соломенное

ржи», где в изобилии произрастают овёс и огурцы, «слышен прялки ровный разговор», и «реальный», в котором «всех связали, всех вневолили». Первый мир ассоциируется с прошлым и с Петром III, второй - с Екатериной и с её дворянами. С первых страниц поэмы Пугачёв сразу обнаруживает свою любовь к мужику, к патриархальным основам жизни. Устои неизменны, как и атрибутика Родины - «золото ржи», «мудрый наш мужик» (Есенин, 1998: 8).

Яицкий городок накануне восстания нарисован Есениным как типичный российский город, центр края, живущего проблемами, свойственным всей России. Таким образом, поэт изображает не реальный окраинный пограничный казачий городок, а один из центров мужицкой России. Есенин игнорирует объективные противоречия между крестьянами и казаками. Для последних и в XX столетии едва ли не самым большим оскорблением было использование в отношении них слова «мужик». Но поэта всё это нисколько не волнует. Для Есенина важнее, что идеальной, архаичной Русью, к которой как раз и стремится вернуться Емельян Пугачёв, является не казачья, а мужицкая Русь, страдания которой и представлены в произведении. Исторические реалии степей Урала и Казахстана в поэме никак не обозначены, кроме слов персонажей, представляющих их как некую данность.

Картины человеческого горя, нарисованные уже в первой сцене, создают атмосферу неизбежности восстания. Пугачёв становится тем, «кто первый бросил камень» (Есенин, 1998: 11). Но Есенина не устраивает только сугубо национальное прочтение восстания Пугачёва. И сразу за картиной Яицкого городка следует «Бегство калмыков».

Есенин использует приём монтажа, располагая две, на первый взгляд, прямо не связанные между собой картины - Пугачёв в Яицком городке и калмыки, покидающие Россию. Поэт отстаивает актуальный для начала 20-х годов тезис о родстве эксплуатируемых. И потому бегущие от «российской чиновничьей неволи» кочевники воспринимаются как близкие казакам (Есенин, 1998: 13), а Тамбовцев и Траубенберг - казачьи начальники - как чуждые.

С. Есенин в основном следит за соблюдением

исторической достоверности: точно переданы фамилии (Тамбовцев, Траубенберг, Кирпичников, Хлопуша, Творогов, Зарубин-Чика, Шигаев, Михельсон и др.) и основные этапы развития пугачёвского движения. В этом, и только в этом отношении Есенин схож с Пушкиным, стремившемся подчёркнуто объективно и реалистично изобразить крестьянско-казацкое восстание. Участники восстания в поэме С. Есенина, и это было отмечено сразу после её публикации, говорят и действуют скорее как интеллигенты, чем как казаки и бывшие каторжники. «Емелька Пугачёв, его враги и сподвижники - все сплошь имажинисты. А сам Пугачёв с ног до головы Сергей Есенин: хочет быть страшным, но не может. Есенинский Пугачёв сентиментальный романтик» (Троцкий, 1991: 63).

Представляется, что «имажинизм» Пугачёва и пугачёвцев в изображении Есенина не отменяет главного - Пугачёвский бунт был нужен поэту для понимания современности. «Программная речь» Тамбовцева сводилась к призыву постоять за Россию. В уста войскового атамана Есенин вложил многие лозунги Белого движения.

Тамбовцев
Сми-ирно-о!
Сотники казачьих отрядов,
Готовьтесь в поход!
Нынче ночью, как дикие звери,
Калмыки всем скопом орд
Изменили <курсив здесь и далее Д.П.> Российской империи
И угнали с собой весь скот.
Потопленную лодку месяца
Чаган выплескивает на берег дня.
Кто любит свое отечество,
Тот должен слушать меня.
Нет, мы не можем, мы не можем,
мы не можем
Допустить сей ущерб стране:
Россия лишилась мяса и кожи,
Россия лишилась лучших коней.
Так бросимтесь же в погоню

На эту монгольскую мразь,
Пока она всеми ладонями
Китаю **не предалась** (Есенин, 1998: 14).

В этой речи отсутствует сословно-классовая составляющая, нет и, вне всякого сомнения, значимого для казаков мотива воинской добычи, акцент сделан на другом - на необходимости отмщения за предательство, на призыве постоять за Отечество - на всём том, что было связано с Белым движением.

В уста сотника Кирпичникова Есенин вкладывает протест против власти богачей и призыв к единению угнетённых, к которым оказываются отнесены и калмыки, и казаки:

Стой, атаман, довольно
Об ветер язык чесать.
За Россию нам, конешно, больно,
Оттого что ***нам Россия - мать***.
Но мы ничуть, мы ничуть не испугались,
Что кто-то покинул наши поля,
И калмык нам не желтый заяц,
В которого можно, как в пищу, стрелять.
Он ушел, этот смуглый монголец,
Дай же бог ему добрый путь.
Хорошо, что от наших околиц
Он без боли сумел повернуть (Есенин, 1998: 15).

Кирпичников обосновывает свою позицию тем, что власти отняли волю у народа, что казаков «замучили, загрызли прохвосты». Примечательно, что инициатор восстания Кирпичников в дальнейшем исчезает из повествования. Точно так же, как и исторический Кирпичников, простой солдат, с выступления которого началась Февральская революция. Есенин был в Петрограде и, вне всякого сомнения, запомнил Кирпичникова, фамилия которого была у всех на устах. Сама созвучность фамилий инициаторов бунта подталкивала к историческим аналогиям. Отнюдь не один Кирпичников был инициатором бунта, но Есенин выдели только его, так как это усиливало сходство ситуации с Февралём 1917 года. Вполне закономерно возникает параллель с событиями Революции 1917 года. И точно так же, как унтер-офицер Кирпичников

предвосхитил появление большевиков, казачий сотник Кирпичников Есенина - Пугачёва с его вольницей. С выстрела Кирпичникова, вначале сагитировавшего однополчан не подчиниться приказу о разгоне демонстрантов, а затем застрелившего своего командира, началось выступление Волынского полка и Февральская революция. С призыва казакам отказаться от преследования мятежных калмыков и выстрела Кирпичникова, убившего своего командира Траубенберга, в поэме «Пугачёв» начинается восстание. В интерпретации С. Есенина выступление яицких казаков и пугачёвский бунт сливаются в единое целое, что отличается и от сложившейся в исторической науке, и в пушкиниане трактовки данных событий. Так, Пушкин, историк и писатель, признавая в «Истории Пугачёва» (Пушкин, 1993а) и в «Капитанской дочке» (Пушкин, 1993б) связь волнений на Яике с последовавшим восстанием Емельяна Пугачёва, тем не менее не объединял эти события в одно. Для историков важнейшим отличием двух событий являлся круг его участников: Яицкое восстание прежде всего стало протестом казаков против лишения прежних привилегий, пугачёвское движение - протестом крестьянства против крепостничества.

Соль же осознанно Есенин нивелирует противоречия между восставшими крестьянами и кочевниками. Во время восстания Емельяна Пугачёва «подружилась с твоими селами скуломордая татарва».

Сознательное принятие Пугачёвым имени Петра Третьего выглядит как осознанная необходимость, своего рода жертва ради народа. Если Пугачёв в «Капитанской дочке» удалой казак, для которого «жизнь полушка», то есенинский озабочен судьбой народа и даже России. Романтизация главного героя поэмы проявляется и в речи персонажа (рефреном звучащее «дорогие мои» по отношению к пленившим его бывшим соратником), в поведении и в переживаниях героя (особенно в сцене принятия чужого имени, которое он воспринимает, как мученичество ради народа). В этом же романтическом ряду и явление Хлопуши (Есенин, 1998: 29), одна из самых экспрессивно окрашенных сцен в поэме.

Троцкий справедливо заметил, что «Пугачёв изъясняется

как отягощённый образами романтик» (Троцкий, 1993: 64). В своей рецензии 1922 года М. Цейтлин также отметил, что языком имажинистов «говорят все герои трагедии»(Цетлин, 1993: 23).

Поражение Пугачёва заставляет его задуматься об Азии. Вновь, как и во второй главе, «всплывает» кочевническая тема. Только теперь Пугачёв видит в Азии не таких же угнетённых, как и в России, а могучие силы, союз с которыми поможет одержать победу:

Уж давно я, давно я скрывал тоску
Перебраться туда, к их кочующим станам,
Чтоб разящими волнами их сверкающих скул
Стать к преддверьям России, как тень Тамерлана (Есенин, 1998: 47).

Звучащий в финале поэмы гимн Азии означает указание на тот источник силы, который поможет оказать победу в войне.

О Азия, Азия! Голубая страна,
Обсыпанная солью, песком и известкой.
Там так медленно по небу едет луна,
Поскрипывая колесами, как киргиз с повозкой.
Но зато кто бы знал, как бурливо и гордо
Скачут там шерстожелтые горные реки!
Не с того ли так свищут монгольские орды
Всем тем диким и злым, что сидит в человеке? ((Есенин, 1998: 47)

В этом отношении поэма С. Есенина перекликается с блоковскими «Скифами» (1918). Очевидно, что поэма Есенина «Пугачёв» не только воплотила народный взгляд на историю, но и выразила искания значительной части российской интеллигенции. Отсюда и созвучность блоковским «Скифам» в намеренном педалировании кочевнической темы в российской и мировой истории.

Пугачёв Есенина мифологичен, а не историчен. Есенин радикально отходит от пушкинской предельно взвешенной трактовки самозванца («народного царя») в «Капитанской дочке». Через погружение в глубины народного сознания поэт попытался понять грядущее. Отсюда и странный, на первый

взгляд, упрёк Екатерине II во время ареста казаками:

Это она подкупила вас,
Злая и подлая оборванная старуха (Есенин, 1998: 49)

Для поэта победа Екатерины знаменует неправильный и в конечном счёте гибельный курс в развитии страны.

Хочет, чтоб сгибла родная страна
Под её невесёлой холодной улыбкой (Есенин, 1998: 50).

В поэме «Пугачёв» Есенин стал первооткрывателем мифологического прочтения образа Пугачёва в художественной литературе. Традицию мифопоэтического прочтения образа народного бунта, насильственного восстановления нарушенной справедливости, позднее попытались продолжить в своей прозе А. Весёлый («Гуляй, Волга») и А.П. Чапыгин («Степан Разин»). В начале 30-х годов эта линия в русской литературе прервалась, романистика сосредоточилась на продолжении пушкинской реалистической традиции. Лишь в начале 2000-х гг. наметилось её возрождение применительно к изображению пугачёвского восстания (роман А.В. Иванова «Золото бунта»).

ЛИТЕРАТУРА

Есенин С.А. 1998. Пугачёв. Сс.7-51. - В кн.: Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 3. Поэмы. Сост. и подготовка текстов Н.И. Шубниковой-Гусевой, коммент. Е.А. Самоделовой, Н.И. Шубниковой-Гусевой. М.: Наука - Голос, 1998. 720 с.

Критический словарь Русской революции 1914-1921. Сост. Э. Актон, У.Г. Розенберг, В. Черняев. СПб.: Нестор-История, 2014. 768 с.

Пушкин А.С. 1993а История Пугачёва. Сс. 681-714. - В кн.: Пушкин А.С. Золотой том: Собрание сочинений. Издание исправленное и дополненное. Ред., библ. очерк и примечания Б. Томашевского. М.: Издательский дом в Москве «Имидж». 976 с.

Пушкин А.С. 1993б. Капитанская дочка. Сс. 597-642. - В кн.: Пушкин А.С. Золотой том: Собрание сочинений. Издание исправленное и дополненное. Ред., библ. очерк и примечания Б. Томашевского. М.: Издательский дом в Москве «Имидж». 976 с.

Троцкий Л.Д. 1991. Литература и революция. Печатается по изд. 1923 г. М.: Политиздат. 400 с.

Трубецкой Ю.П. 1993. Сергей Есенин (Из литературного дневника). Сс. 152-165. - В кн.: Русское зарубежье о Есенине: В 2 т. Т. 1.: Воспоминания. Вступ. ст., сост., коммент. Н.И. Шубниковой-Гусевой. М.: Инкон. 328

с.
Цепь времён»: проблемы исторического сознания. Отв. ред. Л.П. Репина. М.: ИВИ РАН, 2005. 256 с.
Цетлин М.О. 1993. Пугачев. Сс. 21-23. - В кн.: Русское зарубежье о Есенине: В 2 т. Т. 2.: Эссе, очерки, рецензии, статьи /Вступ. ст., сост., коммент. Н. И. Шубниковой-Гусевой. М.: Инкон. 205 с.
Шубникова-Гусева Н.И. 2001. Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Чёрного человека»: Творческая история, судьба, контекст, интерпретация. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие». 688 с.

Получена / Received: 12.05.2018
Принята / Accepted: 02.10.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 3, 2018: 534-539

Краткий обзор ключевых аспектов геносистематики

М. Юйхань

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 12
Lomonosov Moscow State University
Leninskie gory, 1, building 12, Moscow 119991 Russia
e-mail: soil.msu@mail.ru

Ключевые слова: исторический обзо, оновная концепция, эволюция, геносистематика.
Key words: historical review, basic concept, evolution, genosystems.
Резюме: В работе кратко анализируется исторический обзор по геносистематике. Показывается, что на сегодняшний день «классическая» система филогенетики и систематики организмов, построенные на результатах изучения фенотипов, представляющие собой сумму морфологических, палеонтологических и эмбриологических данных, в основе своей уже не удовлетворяют биологов. Нуждаясь в более глубоких подходах и аналитических разработках.
Abstract: The paper briefly analyzes the historical overview of the genosystem. It is shown that today the "classical" system of phylogenetics and systematics of organisms, built on the results of the study of phenotypes, representing the sum of morphological, paleontological and embryological data, is basically no longer satisfactory to biologists. Needing deeper approaches and analytical developments.
[Yuhan M. A brief overview of the key aspects of gene systemics**]**

На сегодняшний день трудно найти науку, вызывающую более ожесточенные споры и значительный разброс мнений, чем систематика органического мира. Со времен деяний Карла Линнея, фактического основателя систематики как науки, на свет появилось великое множество различных подходов и направлений, разделивших систематику на несколько течений. В частности, значительные изменения систематика претерпела благодаря эволюционному учению Ч. Дарвина, которое позволило по-новому сформулировать принципы построения системы живого мира. Именно тогда она перестала рассматриваться как раздел морфологии. Так зародилась эволюционная систематика. В 1866 году немецкий биолог-эволюционист Эрнст Геккель ввел понятие филогении, или филогенеза, что в свою очередь послужило опорой для становления основного направления эволюционной систематики - филогенетики. Сферой деятельности этого направления явилась

реконструкция путей и закономерностей исторического развития живых организмов. Многообразие живых существ стали изображать на филогенетических схемах - филограммах - где взаимосвязь между таксонами показывалась в виде «родословных дерев».

Позже, в 20-х годах XX века, благодаря выдающимся исследованиям крупных школ популяционной генетики под руководством Т. Моргана и С.С. Четверикова, была предложена мутационная модель эволюции. Она хорошо объясняла, в частности, дискретную природу наследственности, динамику аллелей популяции, но сам носитель наследственности не был открыт. Только в 1953 году благодаря стараниям Дж. Уотсона и сэр Ф. Крика была определена ведущая роль ДНК в хранении и реализации наследственной информации. После этого революционного открытия стало ясно, что самое полное отражение эволюционной истории следует искать на уровне нуклеиновых кислот.

Во второй половине и особенно в последней четверти XX столетия, в связи со стремительным развитием методов молекулярной биологии и других сопутствующих наук, в рамках филогенетического направления сложился особый подход, названный геносистематикой. В геносистематике родственные отношения реконструируются по молекулярно-генетическим данным, и анализ филогенетических связей происходит на основе первичных структур нуклеиновых кислот.

Если раньше методы построения филограмм основывались на принципах нумерической таксономии, а родство определялось по критерию «общего сходства», то с появлением геносистематики все стало несколько иначе. Для выяснения эволюционного родства необходим анализ состояния конкретных признаков, которые изменялись в процессе эволюции. Обычно предполагают, что эволюционный путь признака должен быть таким, который требует наименьшего числа его преобразований. В этом и заключается принцип «максимальной экономии», следуя которому, возможно выстроить схемы родственных отношений. За последние десятилетия были разработаны программы, использующие этот принцип для анализа филогенетических связей на основе первичных структур нуклеиновых кислот, что и послужило

ключевым признаком. После того, как была предложена надежная модель, описывающая вторичную структуру 18S рРНК, появилась возможность применить кладистический подход для анализа гомологичных элементов вторичной структуры рРНК у разных организмов. Этот подход оказался очень информативным при реконструкции филогении, поскольку позволил напрямую проследить приобретение новых признаков родственными группами. То есть стало реальным обнаружение апоморфий и плезиоморфий в эволюционной истории уже на молекулярном уровне (Campbell et al., Алешин и др; 1998). В связи с этим геносистематика на данный момент испытывает небывалый подъем и, несмотря на сравнительно небольшой возраст и множество противоречий с другими подходами систематики, она становится весьма перспективным направлением молекулярных исследований.

Накопленные знания привели ученых к пониманию того, что можно раздельно изучать эволюцию как фенотипов организмов, так и их генотипов, причем выводы из таких исследований могут не совпадать. Из этого следует, что речь может идти о параллельном существовании систематики фенотипов и систематики генотипов организмов. В разумности этого разделения убеждали результаты опытов с использованием метода гибридизации ДНК x ДНК. Это метод обладает большей разрешающей способностью, чем методы химического анализа, но в случае ДНК эукариот однозначно трактовать полученные методом данные весьма непросто из-за сложного строения их геномов. Тем не менее, с его помощью, например, были получены данные о неравномасштабности таксонов одного ранга не только среди прокариот, но и у эукариот. Был вскрыт один из возможных механизмов увеличения скорости эволюции растений: оказалось, что большую роль в этом сыграли присущие только растениям механизмы видообразования, связанные с образованием полиплоидных форм, а также с наличием у них вегетативного размножения.

Наиболее значительные изменения методы геносистематики вызвали в классификации прокариотических организмов, геномы которых относительно просто устроены. Кризис феносистематики прокариот особенно усугубил метод

гибридизации ДНК x ДНК. Окончательный крах системы фенотипов наступил после того, как геномы микроорганизмов стали исследовать путем секвенирования ДНК. Поначалу новую систему микроорганизмов строили на основании результатов секвенирования генов 16S рРНК, но это предварительное решение вскоре потребовало корректировки. Ныне многие считают, что для сопоставления генотипов организмов правильнее сравнивать не особенности организации каких-либо отдельных генов (и иных участков ДНК), а репрезентативную выборку сознательно отобранных, а не случайных генов.

Однако, несмотря на это, геносистематика по сей день страдает от поспешно делаемых выводов об эволюции генотипов, делаемых на основе анализа ничтожно малых частей генома - одного-двух генов (или иных участков ДНК). Если учесть, что геномы высших эукариот построены из многих десятков тысяч генов и массы некодирующих последовательностей, то анализ эволюции небольшого числа произвольно выбранных генов вряд ли позволит нам достоверно судить об эволюции генотипа в целом. Такой редукционистский подход явно неприменим при изучении сложных биологических процессов и явлений. Даже анализ таких, казалось бы, «эволюционно обоснованных» генов, как гены больших рРНК, не гарантирует правильной трактовки филогенетических связей.

Геносистематика сегодня приближается к решению другой проблемы современной классификации семенных растений - поиску сестринской группы покрытосеменных. Мнения ботаников здесь разделяется. Одни считают, что из современных голосеменных гнетовые имели общего предка с покрытосеменными и являются их сестринской группой, что противоречит выводам Троицкого. Другие полагают (исходя из более свежих данных), что гнетовые не ближе к покрытосеменным, чем любая другая группа рецентных голосеменных. Впоследствии этот вывод нашел подтверждение в результатах других исследований, например, MADS-box генов.

Известно, что у гнетовых и покрытосеменных обнаруживается сходство в жилковании листьев, в строении сосудов и проводящих элементов. У некоторых голосеменных описан даже некий процесс, напоминающий двойное оплодотворение, столь типичное для покрытосеменных. В связи с этим появилось мнение, что это,

видимо, хороший пример к высказыванию Э. Майра о том, что сходства фенотипов могут определяться не только общностью происхождения, но и конвергенцией филогенетически отделенных форм.

Сегодня все больше ботаников переходят на сторону геносистематиков, считающих, что Гнетовые скорее ближе к Хвойным, чем к покрытосеменным. Будущее покажет, какая из альтернативных точек зрения ближе в истине. Нынешнюю «большую филограмму» генотипов наземных растений, полученную в результате изучения эволюции нескольких последовательностей ДНК (Антонов 2005).

На сегодняшний день геносистематика, вызвав широчайший резонанс и получив небывалую популярность, остается одной из наиболее перспективных областей систематики, а также интересной отраслью молекулярной биологии. Метод молекулярной систематики позволяют анализировать гомологичные признаки там, где классические методы пока не дали определенного результата (например, в случае сильно дивергировавших таксонов, таких, как типы или царства). К тому же, в геносистематике число учитываемых признаков намного больше, чем критериев, используемых морфологами: анализируются сотни нуклеотидов, даже после удаления неинформативных позиций. Результаты исследования структуры нуклеиновых кислот является мощным критерием установления родственных связей, но, как и любой инструмент, требует аккуратного и правильного применения. К счастью, начальная эйфория прошла, и теперь исследователи более осторожны в своих рассуждениях и выводах, руководствуясь опытом предшественников. Теперь можно считать общепризнанным, что каждый конкретный результат реконструкции событий молекулярной эволюции имеет лишь ограниченную достоверность. Ограничения привносятся на каждой из стадий процесса реконструкции: стадии секвенирования, стадии выравнивания последовательностей и стадии построения филогенетического древа. В результате построенные филогенетические «деревья» оказываются не полностью конгруентными и не позволяют сделать однозначных выводов об эволюции генотипов. Все дело в том, что используемые методы молекулярно-филогенетического

анализа построены на гипотезах о механизмах молекулярной эволюции, которые сами по себе еще не доказаны.

Так или иначе, но сегодняшние «классические» филогенетика и систематика организмов, построенные на результатах изучения фенотипов, представляющие собой сумму морфологических, палеонтологических и эмбриологических данных, в основе своей уже не удовлетворяют биологов. Раздаются голоса, что о филогенезе можно достоверно судить лишь с учетом результатов изучения эволюции макромолекул. Целесообразность использования бинарной номенклатуры Линнея оспаривается. На смену ей предлагается «филогенетическая систематика», основанная на использовании так называемого Филокодекса, уже ставшая основой некоторых учебников по ботанике. В дискуссии принимают участие ученые всех континентов.

По-видимому, достижения гено- и молекулярной систематики в первую очередь должны использоваться для коррекции уже существующих, линнеевских систем органического мира**.** В особенности, речь идет о тех случаях, когда между построениями гено- и феносистематиков выявляются существенные и достаточно обоснованные расхождения, а такие случаи, к сожалению, нередки.

Параллельно и независимо от проводимых сегодня молекулярных исследований должны продолжаться попытки совершенствования ФилоКода (или Филокодекса), построенного совсем на других принципах, чем классическая систематика, или должны приниматься даже более радикальные решения. А это, к сожалению, встречает немало сопротивления со стороны ученых, не привыкших к новизне.

ЛИТЕРАТУРА

Антонов А.С. 2005. Геносистематика: от Э. Чаргаффа и А.Н. Белозерского до наших дней. - Молекулярная биология. Т. 39(4): 581-589.
Антонов А.С. 2008. Геномика и систематика. Ч. II. - Природа, № 6.
Иорданский Н.Н. 2001. Эволюция жизни. М.: Академия. 425 с.
Павлинов И.Я. 2006. На пути к филогенезу. - Природа. № 4.

Получена / Received: 08.09.2018
Принята / Accepted: 10.10.2018

О ЖУРНАЛЕ

«Гуманитарное пространство». Международный альманах. (“Humanity space”. International almanac) издается с 2012 года. Публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты, обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, и естественнонаучных наук.

Издание зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2226-0773).

Выходит 4 номера в год, а так же дополнения в виде приложения к журналу.

Нашими партнерами являются: институт Российской Академии Образования ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии», ГБПОУ МО «Чеховский техникум», Музыкальный обозреватель (Израиль), Даугавпилсский университет (Латвия), разные кафедры университетов (Московский Педагогический Государственный Институт, Московский Государственный Институт Культуры, Российский Государственный Социальный Университет) и др.

Альманах представлен во многих базах данных и каталогах: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Интеллектуальная система тематического исследования наукометрических данных (ИСТИНА), Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и др.

В связи с Федеральным законом от 29 декабря 1994 г. № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов», экземпляры сдаются в «Российскую книжную палату / филиал ИТАР-ТАСС». Один экземпляр, остается в «РКП / филиал ИТАР-ТАСС», который является единственным источником Государственной регистрации отечественных произведений печати и отражения их в государственных библиографических указателях.

Издание поступает в основные фондодержатели РФ, перечень которых утвержден в законодательном порядке в соответствии с приказом Министерства культуры Российской Федерации от 29 сентября 2009 г. № 675 г. Москва «Об утверждении перечней библиотечно-информационных организаций, получающих обязательный федеральный экземпляр документов».

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала.

Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

В случае несоответствия статьи настоящим правилам и требованиям рукопись возвращается без регистрации.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.

Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации.

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

<u>Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:</u>

- статья должна быть ясно и логично структурирована
- название (на английском и русском языках)
- фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
- звание, степень, должность (на английском и русском языках)
- место работы [полностью, включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)
- ключевые слова (на английском и русском языках)
- резюме (на английском и русском языках)
- краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
- материал и методы
- описание и анализ результатов
- обсуждение и заключение
- благодарности и ссылки на номера грантов
- список литературы
- таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)

размер листа: А4

редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003, 2010]

формат: *.doc, *.docx

шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный - без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

Образец оформление статьи:

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский педагогический государственный университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, building 1, Moscow 119991 Russia
e-mail: info@info.com
Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of self-education.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в

сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstract: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[**Ivanova E.P.** Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms]

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.
Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.
Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.
Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер. - Знание-сила. 3: 48-56.
Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 ss.

ABOUT THE JOURNAL

"Humanity space". International almanac has been published since 2012. In it there are published the articles that are the scientific researches' results. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, surveys, analytical and conceptual manuscripts on specific issues of the humanities, natural and medical sciences.

Publication is registered in the ISSN International Centre in Paris (identification number printed version: ISSN 2226-0773).

The journal is published 4 issues per year, as well as additions to an annex to the journal.

Our partners are: Federal State Budget Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and Culture», SBPEI MR "Chekhov Technical College", Musical reviewer (Israel), Daugavpils University (Latvia), various departments of the Universities (Moscow State Pedagogical Institute, Moscow State Institute of Culture, Russian State Social University), etc.

Almanac is presented in many databases and directories: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Intellectual System of the Thematic Research of Scientific Metric Data (ISTINA), Russian Science Citation Index (RSCI) etc.

In connection with the Federal Law of December 29, 1994 No 77-FZ "On Obligatory Copy of Documents", copies shall be in "Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS". One copy remains in " Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS" which is the only source of state registration of Russian printed publications, and their reflection in the state bibliographies.

The publication goes to major holders of the Russian Federation, the list of which is approved by law in accordance with the order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated 29 September 2009 Moscow No 675 "On approval of the lists of library and information organizations receiving federal mandatory copy of the documents".

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

The decision for publishing is accepted by the journal's editorial board.

The editorial staff reserves the right to make reduction and edits manuscripts.

In the case of non-compliance with these Regulations and Article requirements manuscript will send back without registration.

The editorial is not responsible for the completeness and accuracy of the manuscripts' information content.

Authors take personal responsibility for the content, accuracy of the translation, annotation citation and bibliographic information.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

<u>The manuscript had to be corresponded to the following requirements</u>:

- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue's problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references
- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript's volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003, 2010]
- Format: *.doc, *.docx
- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center

- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses
-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

The sample design of the article:

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, building 1, Moscow, 119991 Russia
e-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Abstract: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Batkin, L.M. 1989. The Italian Renaissance in search of individuality. M.: Nauka. 272 pp. [In Russian]
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 ss.
Heidegger M. 1993. Time and Life: Articles and Speeches. M.: TheRepublic. 447 pp.
Lotman Yu.M. 1992.Culture and explosion. M.: Gnozis. 272 pp. [In Russian]

Содержание // Contents

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGICAL SCIENCES

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / BIOLOGICAL SCIENCES